

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ENSEIGNER LE VOCABULAIRE EN CLASSE DE LANGAGE
AU PRÉSCOLAIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

MARIE-PIER GODIN

DÉCEMBRE 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À mes parents

REMERCIEMENTS

Dans ce périple de rédaction, on se sent bien souvent seule : isolée à la maison, rivée devant l'écran d'ordinateur, en mou, à se poser un million de questions et à éviter sans cesse la procrastination. Bien que la rédaction soit une activité solitaire, je n'ai évidemment pas réalisé ce mémoire seule. Plusieurs personnes m'ont permis de mener à terme ce projet grâce à leurs bons mots qui arrivaient toujours aux bons moments, à leurs conseils et à leurs encouragements. Sans elles, je n'aurais pas pu réaliser ce mémoire dont je suis de plus en plus fière.

Un immense merci à l'enseignante qui a su m'accueillir, encore une fois, les bras ouverts. Je ne peux malheureusement pas te nommer, éthique oblige! Merci aux sept élèves et à leurs parents d'avoir accepté de participer à ce projet, sans qui, ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

Ce mémoire n'aurait pu se concrétiser sans l'aide précieuse de mes deux directrices : mesdames Lucie Godard et Nathalie Chapleau.

Lucie, merci pour votre encadrement, votre dévouement et votre ardeur dans les dédales administratifs. Vos précieux conseils constructifs sur les plans scientifiques et pratiques ont su enrichir mes réflexions et cette étude. Vous avez su trouver les mots pour me pousser plus loin et je vous en remercie sincèrement.

Nathalie, merci pour ta disponibilité sans borne et ton soutien incomparable tout au long de ce projet. La minutie avec laquelle tu lisais chacune de mes phrases, tes rétroactions pertinentes et les mots d'encouragement dans les moments plus difficiles

et éprouvants m'ont permis d'avoir de plus en plus confiance en moi et en ce projet. Merci infiniment.

Ce mémoire a également été nourri par de nombreuses amitiés. Merci à mes amis qui ont su briser ma bulle, parfois hermétique, de rédaction. Par les rires, les échanges, les cafés partagés, les coups de pouce et les tapes dans le dos, vous avez su être de véritables piliers au cœur de cette aventure.

Je n'aurais pu accomplir ce travail sans le soutien incomparable de ma famille. Michel, Diane et Benoit, je ne pourrai jamais assez vous remercier pour votre appui inconditionnel et votre présence réconfortante et rassurante au cours des deux dernières années. Merci. Je vous aime.

Enfin, je dois inévitablement remercier celui qui a su vivre au quotidien avec la rédaction de ce mémoire : Jérémie. Merci pour les milliers de soupers préparés à des heures absurdes, pour ta sagesse avec laquelle tu as su me détourner de mon mémoire et pour ta constante bonne humeur qui m'a aidée à traverser les moments pénibles. Ta contribution à ce projet est inestimable. À vie, merci!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	ix
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Origine du questionnement de la recherche.....	5
1.2 Mise en contexte de la problématique étudiée.....	6
1.2.1 Les processus nécessaires à l'apprentissage de la lecture.....	7
1.2.2 La contribution des habiletés langagières et du vocabulaire	9
1.3 Question générale de recherche et objectif de recherche.....	11
1.4 Pertinence et retombées sociales et scientifiques de l'étude	12
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	14
2.1 Les difficultés langagières persistantes	14
2.1.1 Vers une définition actualisée de la dysphasie	15
2.1.2 Définition consensuelle de la dysphasie	15
2.1.3 Définition retenue dans le cadre de cette étude	16
2.2 Le vocabulaire	17
2.2.1 Le langage et les composantes linguistiques	17

2.2.2	La composante sémantique : le vocabulaire	18
2.2.3	La dysphasie et le vocabulaire	20
2.2.4	Influence de certaines habiletés langagières sur le vocabulaire	21
2.3	L'apprentissage du vocabulaire	23
2.3.1	L'apprentissage implicite du vocabulaire	24
2.3.2	L'apprentissage explicite du vocabulaire : rôle de l'enseignement	25
2.3.3	La combinaison de l'apprentissage explicite et implicite chez les élèves dysphasiques	26
2.3.4	Intervenir par la Lecture interactive d'albums	28
2.4	Question et hypothèse de recherche	29
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		31
3.1	Vue d'ensemble de la démarche méthodologique	31
3.1.1	Description de l'échantillon	32
3.1.2	Devis de l'étude	34
3.1.3	Les instruments de mesure	34
3.2	Intervention : Lecture interactive d'albums	40
3.3	Mode de collecte et d'analyse des données	43
3.4	Portées et limites de la recherche	44
CHAPITRE IV		
LES RÉSULTATS		46
4.1	Présentation des résultats de l'échantillon	47
4.1.1	Résultats globaux obtenus pour l'évaluation du vocabulaire réceptif ...	47
4.1.2	Résultats globaux obtenus pour l'évaluation du vocabulaire expressif.	50
4.1.3	Résultats globaux obtenus pour l'évaluation des réseaux sémantiques.	52
4.1.4	Résultats globaux obtenus pour l'évaluation de l'évocation lexicale	56

4.1.5	Résultats globaux obtenus pour l'évaluation du traitement phonologique	60
4.1.6	Résultats globaux obtenus pour l'évaluation de la compréhension langagière et celle de concepts.....	61
4.1.7	Synthèse des résultats globaux de l'échantillon	62
4.2	Présentation des résultats individuels	63
4.2.1	Le sujet 1.....	63
4.2.2	Le sujet 2.....	72
4.2.3	Le sujet 3.....	82
4.2.4	Le sujet 4.....	91
4.2.5	Le sujet 5.....	99
4.2.6	Le sujet 6.....	108
4.2.7	Le sujet 7.....	118
4.3	Synthèse du chapitre	127
CHAPITRE V		
DISCUSSION		128
5.1	L'application de la Lecture interactive d'albums	129
5.2	Influence de la Lecture interactive d'albums sur le vocabulaire	131
5.2.1	Des particularités au regard des résultats de certains sujets	134
5.3	Répercussion sur les habiletés langagières évaluées	136
5.3.1	Répercussions sur les réseaux sémantiques	136
5.3.2	Des particularités au regard des résultats de certains sujets	139
5.3.3	Répercussions sur l'évocation lexicale	141
5.3.4	Répercussions sur le traitement phonologique	144
5.3.5	Répercussions sur la compréhension langagière et de concepts.....	146

5.4 Synthèse.....	147
CONCLUSION.....	150
APPENDICE A PRÉCISIONS SUR LES INTERVENTIONS	156
RÉFÉRENCES.....	168

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Caractéristiques des sujets	33
3.2 Tests standardisés utilisés	39
3.3 Les étapes de la <i>Lecture interactive d'albums</i>	43
4.1 Résultats au prétest et au posttest à l' <i>ÉVIP</i> (1993)	48
4.2 Comparaison des équivalences d'âge obtenues à l' <i>ÉVIP</i> (1993).....	48
4.3 Résultats à l' <i>Épreuve de vocabulaire: Association image-mot</i> (Laplante, 2005).....	49
4.4 Comparaison des résultats obtenus au prétest et au posttest pour le <i>Test de dénomination</i> (Dudley/Delage, 1980)	51
4.5 Comparaison des moyennes de mots sémantiques appropriés utilisés par phrase au prétest et au posttest au <i>Test de production de vocabulaire oral</i> (Godard, 2012).....	52
4.6 Résultats obtenus au prétest et au posttest au test <i>Famille de mots - réceptif</i> (CELF, 2009).....	54
4.7 Résultats obtenus au prétest au et posttest au test <i>Famille de mots - expressif</i> (CELF, 2009).....	54
4.8 Résultats obtenus au prétest et au posttest au test <i>Association de mots</i> (CELF, 2009).....	55

4.9	Résultats obtenus au prétest et au posttest au test <i>Famille de mots - résultat total</i> (CELF, 2009)	56
4.10	Résultats obtenus au prétest et au posttest au test <i>Dénomination automatique rapide</i> (CELF, 2009)	57
4.11	Résultats obtenus au prétest et au posttest au test de <i>Dénomination rapide de couleurs</i> (BSEDS, 2011).....	59
4.12	Résultats obtenus au prétest et au posttest au test de <i>Dénomination rapide d'images</i> (BSEDS, 2011)	59
4.13	Résultats obtenus au prétest et au posttest au test de Répétition de logatomes (BSEDS, 2011).....	61
4.14	Résultats obtenus au prétest et au posttest pour le <i>Token-test</i> (Dudley/Delage, 1980)	62
4.15	Analyse du <i>Test de production de vocabulaire oral</i> (Godard, 2012) pour S1	70
4.16	Synthèse des résultats de S1	71
4.17	Analyse du <i>Test de production de vocabulaire oral</i> (Godard, 2012) pour S2	80
4.18	Synthèse des résultats de S2	81
4.19	Analyse du <i>Test de production de vocabulaire oral</i> (Godard, 2012) pour S3	89
4.20	Synthèse des résultats de S3	90
4.21	Analyse du <i>Test de production de vocabulaire oral</i> (Godard, 2012) pour S4	97
4.22	Synthèse des résultats de S4	98
4.23	Analyse du <i>Test de production de vocabulaire oral</i> (Godard, 2012) pour S5	106
4.24	Synthèse des résultats de S5	107

4.25	Analyse du <i>Test de production de vocabulaire oral</i> (Godard, 2012) pour S6	116
4.26	Synthèse des résultats de S6	117
4.27	Analyse du <i>Test de production de vocabulaire oral</i> (Godard, 2012) pour S7	125
4.28	Synthèse des résultats de S7	126

RÉSUMÉ

L'une des plus importantes difficultés que présentent les enfants dysphasiques est le développement du vocabulaire (Bishop, 1997 ; Gray, 2004 ; Hick *et al.*, 2002 ; Nash et Donaldson, 2005 ; Parsons, Law et Gascoigne, 2005). Or, le vocabulaire représente l'une des composantes essentielles à l'apprentissage de la lecture (National Early Literacy Panel, 2008). Par conséquent, ces élèves sont fortement à risque d'avoir des difficultés en lecture (Bishop et Adams, 1990), entre autres, en raison de leur vocabulaire restreint. Puisque peu d'études concernent l'amélioration de la compétence lexicale (Piérart, 2004), celle-ci a pour objectif d'évaluer l'impact d'un enseignement visant à améliorer le vocabulaire d'élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes dans le but de mettre en place certaines fondations en lecture. L'intervention choisie est une adaptation francophone de l'*Interactive Book Reading* (Wasik et Bond, 2001 ; Wasik, Bond et Hindman, 2006) combinant l'apprentissage implicite (lecture d'histoires à voix haute) et explicite (enseignement de mots ciblés). Cette intervention a été appliquée durant cinq semaines auprès de sept élèves âgés de quatre à six ans fréquentant une classe de langage. L'analyse de cette étude préexpérimentale s'est faite grâce à la comparaison des résultats obtenus au prétest et au posttest où des instruments de mesure standardisés évaluant le vocabulaire réceptif et expressif et plusieurs habiletés langagières (réseaux sémantiques, évocation lexicale, traitement phonologique et compréhension langagière et de concepts) ont été passés. L'analyse statistique des données a montré que l'intervention permet d'améliorer non seulement le vocabulaire réceptif et expressif, mais aussi plusieurs habiletés langagières qui n'ont pas été spécifiquement visées par les interventions proposées dans cette étude. Les résultats mettent notamment en lumière l'influence et l'importance des réseaux sémantiques pour l'apprentissage du vocabulaire et pour le développement de l'évocation lexicale.

Mots clés : dysphasie, difficultés langagières, préscolaire, vocabulaire, mots ciblés

INTRODUCTION

Le langage écrit et oral sont naturellement étroitement liés. Lorsque le langage oral est lacunaire, l'apprentissage de l'écrit en est bien souvent affecté. C'est d'ailleurs le cas des élèves dysphasiques. La dysphasie, qui est un trouble primaire du langage qui affecte le versant expressif ou qui affecte simultanément les versants réceptif et expressif du langage, touche le développement de plus d'une composante du langage : la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique (Beaulieu et Buttiens, 2005 ; Botting et Conti-Ramsden, 2004 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005). Les difficultés langagières que présentent les dysphasiques engendrent des répercussions considérables en ce qui a trait à leur cheminement scolaire puisqu'ils peinent à identifier et à produire les mots écrits (Bishop et Adams, 1990 ; de Weck et Marro, 2010 ; ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005).

L'une des plus importantes difficultés que présentent ces enfants est le développement du vocabulaire (Bishop et Adams, 1990 ; de Weck et Marro, 2010 ; ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005). Comme le vocabulaire représente l'une des principales composantes associées à la réussite en lecture et en écriture (National Early Literacy Panel, 2008) et qu'il prédit les habiletés à lire des mots à la fin de la première année du primaire (Vadasy et Nelson, 2012), les élèves dysphasiques sont fortement à risque d'avoir des difficultés en lecture et en écriture. Par ailleurs, les enfants présentant des difficultés en lecture à la fin de la première année du primaire

n'auront généralement pas acquis, à la fin du primaire, un niveau moyen pour ce qui est des habiletés de lecture (Torgesen, 2004). Ces difficultés altèrent bien souvent la motivation à lire réduisant ainsi le temps de lecture et les occasions de développer des stratégies de compréhension efficaces. Ces enfants se retrouvent alors dans une cascade de conséquences négatives pouvant s'apparenter à un effet Matthieu (Stanovich, 1986), où les enfants plus motivés et ayant plus de facilité s'enrichissent et développent leurs habiletés en lecture au détriment de ceux en difficulté qui parviennent difficilement à s'améliorer.

Considérant l'influence des premiers apprentissages sur le cheminement scolaire et les difficultés langagières des élèves dysphasiques, des interventions précoces, intensives et ciblées sont essentielles pour améliorer le vocabulaire et, ainsi, développer des habiletés en lecture efficaces. Malgré la contribution du vocabulaire dans l'apprentissage de la lecture et les lacunes concernant cet aspect chez les enfants dysphasiques, il semble que peu d'études portent sur le développement et l'apprentissage de la compétence lexicale (Piérart, 2004). De surcroît, peu de recherches portent sur les interventions visant à améliorer le vocabulaire, plus particulièrement en ce qui a trait au versant réceptif, pour la population dysphasique (Parsons, Law et Gascoigne, 2005). Afin de combler partiellement ce manque dans ce domaine de recherche, cette étude a pour objectif de tester une intervention visant à améliorer le vocabulaire d'élèves fréquentant une classe de langage du préscolaire permettant ainsi de mettre en place certaines fondations en lecture.

Ce mémoire rend donc compte de la démarche de recherche ainsi que des résultats obtenus suite à l'application de la *Lecture interactive d'albums*. Cette démarche pédagogique est une adaptation francophone de l'*Interactive Book Reading* (Wasik et Bond, 2001 ; Wasik, Bond et Hindman, 2006) qui combine les apprentissages implicites et explicites du vocabulaire. La *Lecture interactive d'albums* a été appliquée durant une période de cinq semaines auprès de sept sujets âgés de quatre à six ans.

D'abord, le premier chapitre permet de situer et de mettre en contexte le problème de recherche. La présentation des processus nécessaires à la lecture ainsi que la contribution des habiletés langagières et du vocabulaire met en lumière les lacunes importantes des enfants ayant des difficultés langagières persistantes. La formulation de la question générale de recherche et de l'objectif de cette étude, ainsi que l'explication de la pertinence et des retombées sociales et scientifiques concluent le chapitre concernant la problématique.

Au deuxième chapitre, les principaux concepts sont expliqués et décrits : les difficultés langagières persistantes, le vocabulaire ainsi que l'enseignement de ce dernier auprès des sujets ciblés. Ces descriptions amènent à formuler une question de recherche plus précise et à élaborer une hypothèse de recherche.

Au troisième chapitre, la méthodologie de cette étude préexpérimentale, combinant les analyses quantitatives et qualitatives, est explicitée. Plus précisément, cette section présente l'échantillon, le modèle et le devis de l'étude, les multiples instruments de mesure utilisés et le mode de collecte et d'analyse des données. Également, la *Lecture interactive d'albums* est expliquée au sein de ce chapitre. Enfin, quelques limites et portées concluent la méthodologie.

C'est au quatrième chapitre que les résultats obtenus sont présentés. Ces résultats sont décrits sous deux angles. Dans un premier temps, ceux obtenus par l'ensemble de l'échantillon sont exposés. Puis, une attention est portée sur les résultats de chacun des sujets de l'échantillon.

Le cinquième chapitre permet d'interpréter avec plus de précision les résultats obtenus au regard des écrits scientifiques. D'abord, la contribution de l'intervention sur le vocabulaire est discutée et certaines particularités individuelles y sont relevées. Par la suite, les répercussions de l'intervention sur les diverses habiletés langagières évaluées (les réseaux sémantiques, l'évocation lexicale, le traitement phonologique et la compréhension langagière et de concepts) sont décrites et interprétées. Finalement, ce travail se termine par la présentation des limites ainsi que l'apport de cette étude

sur les plans scientifiques et pratiques. Quelques pistes prospectives concluent ce mémoire.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Origine du questionnement de la recherche

Au Canada, le Conseil canadien sur l'apprentissage (2008) dresse un portrait inquiétant concernant la littératie des Canadiens : on y indique que les taux de littératie sont faibles chez presque la moitié des adultes canadiens (48%). Ce fléau se reflète également au Québec, puisqu'on relate que 49 % des Québécois âgés de 16 à 65 ans présentent des difficultés en lecture et, parmi ceux-ci, 800 000 adultes sont analphabètes (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008 ; Fondation pour l'alphabétisation, 2012 ; Institut de la statistique Québec, 2003). Au regard de ces données inquiétantes, nul ne peut douter que l'amélioration du français et le développement des habiletés en lecture chez les élèves québécois et canadiens s'avèrent d'une importance capitale.

Bien que l'apprentissage de la lecture représente un défi considérable pour près de la moitié des Québécois, il importe de souligner que le développement des habiletés reliées à la littératie est propre à chacun. En effet, l'apprentissage de la lecture est un processus fort complexe et évolutif où le passage du lecteur débutant au lecteur expert se fait sous l'influence de diverses variables: les *variables contextuelles* (le contexte dans lequel l'élève vit, grandit et apprend), les *variables linguistiques* (les caractéristiques de la langue) et les *variables internes* (les dimensions conatives

et cognitives de l'apprenant-lecteur) (Écalte et Magnan, 2002). Or, le développement des connaissances et des habiletés de lecture, mais également les attitudes et les perceptions de l'apprenant à l'égard de la lecture, sont influencés et parfois même compromis par l'existence desdites variables (Écalte et Magnan, 2002). Certes, l'apprentissage et la compréhension de la langue représentent un défi pour les élèves québécois, mais ce défi est d'autant plus important pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), en raison de leurs caractéristiques et de leurs besoins particuliers (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007 ; Saint-Laurent, 2008).

1.2 Mise en contexte de la problématique étudiée

Devant les faits exposés précédemment, force est de constater que diverses variables peuvent influencer l'apprentissage de la lecture. Les élèves HDAA, qui regroupent différents troubles et déficiences (ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007), ne sont pas épargnés par ces variables. Dans leur cas, celles-ci sont souvent fort nombreuses et parfois même contraignantes. Parmi les élèves HDAA se retrouvent les enfants dysphasiques. Ces derniers présentent des difficultés langagières persistantes et résistantes à la rééducation (de Weck et Marro, 2010 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005), ce qui constitue une variable fort importante à considérer. Leurs lacunes sur le plan langagier engendrent des répercussions considérables en ce qui a trait aux apprentissages; notamment, elles peuvent avoir bien souvent des conséquences sur l'identification des mots écrits et sur la compréhension en lecture (Bishop et Adams, 1990 ; de Weck et Marro, 2010 ; ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005). Dans ce cas, il importe d'intervenir, et ce, le plus tôt possible, afin de diminuer les risques de difficulté en lecture auxquels font face les élèves dysphasiques. C'est d'ailleurs dans une perspective de prévention des difficultés en lecture que s'inscrit ce projet de mémoire. C'est également pour cette

raison que les enfants du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes sont ciblés au cœur de cette étude. Étant donné que l'apprentissage de la lecture est compromis par les troubles langagiers de l'enfant dysphasique, il importe, d'entrée de jeu, de présenter succinctement les processus nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de relever l'apport crucial des habiletés langagières dans celui-ci. Par conséquent, cette présentation permettra de mettre en lumière les répercussions qu'engendrent les troubles langagiers des jeunes apprenants dysphasiques dans l'apprentissage de la lecture.

1.2.1 Les processus nécessaires à l'apprentissage de la lecture

La lecture, qui constitue un outil de communication fort important, permet au lecteur de comprendre le sens véhiculé par le code écrit. De manière plus précise, la compréhension en lecture requiert l'interaction et la combinaison de plusieurs habiletés permettant ainsi d'interpréter et de comprendre efficacement un texte écrit dans son ensemble (Laplante, 2011 ; Storch et Whitehurst, 2002). Ces habiletés se regroupent principalement sous deux types de processus : les *processus spécifiques à la langue écrite* et les *processus non spécifiques de compréhension langagière* (Laplante, 2011).

Ces processus se complètent et interagissent afin de permettre au lecteur de comprendre pleinement le sens du texte écrit. Afin d'illustrer cette interaction, le modèle de Gough et Tunmer (1986) représente la compréhension en lecture comme étant le produit des processus spécifiques d'identification des mots écrits et des processus non spécifiques de compréhension langagière (compréhension en lecture = décodage X compréhension linguistique). De cette façon, la capacité à comprendre le sens véhiculé dans un texte découle de cette interaction.

Bien qu'ils se complètent, ces deux processus ont des finalités différentes. D'une part, les processus spécifiques ont pour but de développer chez le lecteur les mécanismes permettant d'identifier les mots écrits par l'utilisation des traitements

logographique, alphabétique, orthographique et morphographique (Seymour, 2008). D'autre part, les processus non spécifiques de compréhension langagière sont autant impliqués dans la compréhension orale que dans la compréhension en lecture (de Weck et Marro, 2010). Le traitement des composantes sémantiques et syntaxiques fait partie de ces processus. En ce sens, l'analyse syntaxique des mots et des phrases, la représentation sémantique du discours, les inférences et la représentation mentale d'une situation font partie des processus non spécifiques de compréhension langagière (Kintsch et vanDijk, 1978 ; Laplante, 2011).

Au début de l'apprentissage de la lecture, la compréhension du message est plus restreinte puisque le lecteur débutant se retrouve facilement en surcharge cognitive par l'utilisation récente et peu expérimentée des processus d'identification des mots écrits (Kintsch et vanDijk, 1978 ; Laplante, 2011 ; Perfetti, Landi et Oakhill, 2005). À mesure que l'apprenant lit, ses capacités d'identification des mots écrits (processus spécifiques) auront tendance à se perfectionner et à s'automatiser pour laisser davantage de ressources cognitives disponibles pour la compréhension du sens du texte (Laplante, 2011). De cette manière, les processus non spécifiques de compréhension langagière seraient davantage exploités et développés lorsque les processus spécifiques d'identification des mots écrits sont suffisamment automatisés.

Afin de comprendre et de produire un message écrit ou oral, ces processus sont donc essentiels. De plus, des fondations solides en lecture sont assurées par le développement et l'affinement des habiletés langagières. Plus précisément, Simard (dans Tran (1992)) définit les habiletés langagières comme étant un savoir-faire qui concerne l'usage concret de la langue en situation de compréhension ou de production. Ce rôle d'assise qu'ont ces habiletés est reconnu par plusieurs auteurs (Kaiser, Roberts et McLeod, 2011 ; Snow, Burns et Griffin, 1998 ; Storch et Whitehurst, 2002 ; Wong *et al.*, 2010) qui mettent en relief leur importance dans l'apprentissage de la lecture, que ce soit au cours de cet apprentissage, au début ou même avant celui-ci. Les difficultés sur le plan langagier qu'ont les élèves

dysphasiques représentent une variable interne (Écalte et Magnan, 2002) importante qui influence l'apprentissage de la lecture. En fait, leurs habiletés langagières lacunaires auront bien souvent des répercussions sur les fondations en lecture et sur le développement des processus spécifiques et non spécifiques.

1.2.2 La contribution des habiletés langagières et du vocabulaire

Dans une étude théorique, Kaiser, Roberts et McLeod (2011) affirment que les habiletés langagières jouent un rôle déterminant dans le développement des habiletés de lecture et formeraient les bases de la compréhension littéraire. Également, Storch et Whitehurst (2002) soulignent que le langage oral est l'un des indices prédictifs de l'apprentissage de la lecture. Ces chercheurs précisent qu'au préscolaire, les habiletés langagières reliées à la sémantique, à la syntaxe et aux capacités à conceptualiser contribuent grandement au développement des compétences en lecture.

Selon la métaanalyse de Marulis et Neuman (2010), le vocabulaire, représentant l'ensemble des mots issus du lexique que connaît une personne (Anctil, 2010), serait en fait le cœur de la compréhension de la langue orale et écrite. Également, le National Early Literacy Panel (2008) souligne l'importance de la contribution du vocabulaire dans le développement de la lecture et le considère même comme l'une des principales variables associées à la réussite en lecture et en écriture au préscolaire. D'ailleurs, Vadasy et Nelson (2012) indiquent que, lors de l'entrée à l'école, il prédit les habiletés à lire des mots à la fin de la première année du primaire. Ainsi, les enfants ayant un vocabulaire plus limité ou des difficultés en ce qui a trait à la compréhension du sens des mots et des phrases sont hautement à risque de présenter des difficultés en lecture durant leur cheminement scolaire (Kaiser, Roberts et McLeod, 2011 ; Neuman, 2011). Sans un vocabulaire suffisamment développé à l'oral, l'enfant risque d'avoir davantage de difficulté à comprendre des concepts plus complexes ou des mots plus spécifiques et techniques (Neuman, 2011). À l'inverse, les enfants ayant un vocabulaire plus riche sont plus aptes à développer une

organisation efficace de ces mots et à transférer cette compétence pour comprendre un texte plus complexe (Vadasy et Nelson, 2012).

Ces informations permettent de constater que le développement du vocabulaire et des habiletés langagières sont partie prenante des fondations de la lecture. Toutefois, force est de constater que les élèves dysphasiques se retrouvent alors précisément limités en ce qui concerne les habiletés langagières (de Weck et Marro, 2010 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005), d'autant plus que leur vocabulaire est bien souvent plus restreint que celui d'enfants typiques du même âge (de Weck et Marro, 2010 ; ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007). L'étude de Bishop et Adams (1990) montre que les difficultés reliées au langage oral, que présentent les enfants dysphasiques au préscolaire, prédisent le développement d'habiletés lacunaires en lecture. Onze années plus tard, Kaiser, Roberts et McLeod (2011) renchérissent : si des difficultés langagières persistantes sont identifiées chez des enfants de la maternelle, ces élèves ont tendance à performer significativement moins bien aux évaluations en lecture en 2^e et 4^e année du primaire, comparativement à leurs pairs sans difficulté. De plus, Bishop et Adams (1990) constatent que la plupart des enfants identifiés comme étant dysphasiques à l'âge de 5 ans et démontrant de pauvres habiletés en lecture à 8 ans sont capables de décoder correctement des mots. Cependant, ils parviennent difficilement à comprendre le texte qu'ils viennent de décoder. Donc, la dysphasie n'entraîne pas systématiquement des difficultés sur le plan des processus spécifiques d'identification de mots écrits. Ce sont plutôt les processus non spécifiques de compréhension langagière qui sont généralement touchés ainsi que les habiletés langagières. Certes, il est important de développer les compétences reliées à l'identification des mots écrits, mais il ne faut pas sous-estimer l'importance des habiletés langagières et du vocabulaire dans le développement de la lecture. Ces derniers contribuent grandement à l'apprentissage de la lecture et permettent de créer une fondation solide qui sera essentielle pour la

compréhension de textes plus difficiles (Kaiser, Roberts et McLeod, 2011 ; Neuman, 2011 ; Storch et Whitehurst, 2002).

Malgré l'importance de développer un vocabulaire large et riche, l'enseignement de celui-ci n'est pas toujours efficace ou suffisant dans les classes, que ce soit aux États-Unis (Neuman, 2011) ou en France (Vancomelbeke, 2004). Il semble que les enseignants ne font pas suffisamment d'activités en classe pour développer le vocabulaire de leurs élèves (Neuman, 2011). Au Québec, aucune étude n'a été recensée affirmant que l'enseignement du vocabulaire est fait de manière efficace et suffisante. Toutefois, Préfontaine (1998) affirme que le vocabulaire devrait certainement être enseigné de façon plus intensive qu'il ne l'est. Un enseignement ciblant le vocabulaire s'avère d'autant plus important pour des élèves présentant des limites sur le plan lexical et résistant aux interventions.

1.3 Question générale de recherche et objectif de recherche

À la lumière des informations précédentes, il importe de mettre de l'avant des interventions précoces, intensives et spécifiques afin de développer un vocabulaire plus large et plus riche chez les élèves, leur permettant de comprendre plus facilement les textes, même ceux plus complexes (Neuman, 2011 ; Vadasy et Nelson, 2012). Or, il est d'autant plus essentiel de développer le vocabulaire des enfants dysphasiques du préscolaire, car ceux-ci sont précisément à risque de présenter des difficultés en lecture (Kaiser, Roberts et McLeod, 2011). En ce sens, ce problème mène à un questionnement général de recherche : *quel est l'impact d'une intervention ciblant le vocabulaire auprès d'enfants du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes?*

Compte tenu du questionnement soulevé, l'objectif de cette recherche est d'évaluer l'impact d'un enseignement visant à améliorer le vocabulaire d'élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes. Ainsi, elle tentera de montrer qu'il est possible d'améliorer les compétences lexicales de ces élèves dans le

but ultime de mettre en place certaines fondations qui leur permettront d'avoir une meilleure compréhension en lecture.

1.4 Pertinence et retombées sociales et scientifiques de l'étude

Puisque les difficultés en lecture permettent difficilement d'obtenir et de comprendre l'information écrite et engendrent des répercussions tant sur le plan scolaire, social, émotionnel que sur le plan du travail à l'âge adulte (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008 ; Fondation pour l'alphabétisation, 2012), cette expérimentation présente une pertinence sociale évidente quant à l'intégration scolaire et sociale de l'apprenant. De plus, comme plusieurs auteurs (Neuman, 2011 ; Préfontaine, 1998 ; Vancomelbeke, 2004) le soulèvent, l'enseignement du vocabulaire n'est pas toujours efficace ou suffisant. Cette étude fournira aux enseignants en adaptation scolaire et sociale des stratégies d'enseignement du vocabulaire prenant appui sur les données probantes de la recherche en science de l'éducation.

Également, la recension des écrits permet de mettre en évidence le fait que très peu de recherches ont été entreprises sur ce sujet précis. En effet, l'étude du vocabulaire chez les enfants dysphasiques demeure le parent pauvre dans la recherche scientifique, et ce, autant en anglais qu'en français (Piérart, 2004). Depuis plusieurs années, les études s'intéressant aux enfants dysphasiques se sont davantage penchées sur leurs limites sur le plan grammatical malgré leurs difficultés marquées à apprendre, à comprendre et à utiliser les mots (Leonard et Deevy, 2004). En fait, selon Piérart (2004), à première vue, les difficultés lexicales demeurent parfois plus discrètes que les lacunes sur le plan phonologique ou morphosyntaxique. Même si elles peuvent être moins évidentes au premier abord, les difficultés sur le plan du vocabulaire risquent d'entraver la communication et l'apprentissage de la lecture (Leonard et Deevy, 2004). À notre connaissance, aucune étude québécoise n'a été réalisée sur ce sujet précis. Par conséquent, les retombées de cette étude pourront

contribuer, notamment, au développement des connaissances dans le domaine scientifique de l'éducation et de la didactique des langues au Québec.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

S'intéresser à la manière dont les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes peuvent améliorer leur vocabulaire implique de définir plusieurs concepts. Parce qu'il s'agit d'une recherche en sciences de l'éducation, plus spécifiquement en didactique des langues, la rééducation entreprise par l'enseignant en classe de langage sera étudiée.

Ce cadre théorique s'articule corollairement autour de trois principaux concepts : les difficultés langagières persistantes, le vocabulaire et les interventions permettant de développer efficacement le vocabulaire. Cette conceptualisation mènera à la formulation d'une question plus spécifique de recherche ainsi qu'à l'élaboration d'une hypothèse de recherche.

2.1 Les difficultés langagières persistantes

L'enfant présentant des difficultés langagières persistantes est au centre de cette expérimentation; il est alors indispensable de définir l'apprenant ciblé. Il importe de souligner que les sujets visés par cette étude sont d'âge préscolaire soit de 4 à 5 ans. Par conséquent, il est probable que la présence d'une dysphasie ne soit pas confirmée. Toutefois, les élèves ciblés ont tous des caractéristiques et des manifestations langagières s'apparentant fortement à un trouble primaire du langage (dysphasie).

Cette section permettra donc de présenter une définition actualisée de la dysphasie et de justifier les choix quant à l'appellation « difficultés langagières persistantes » en lien avec les sujets de cette étude.

2.1.1 Vers une définition actualisée de la dysphasie

La dysphasie, nommée également trouble primaire du langage, fait partie des *troubles du développement du langage*. Ces troubles, selon de Weck et Marro (2010), « constituent une catégorie importante de dysfonctionnements que peuvent présenter les enfants dans l'appropriation de leurs capacités langagières orales » (p. 51). Ils affectent généralement plusieurs composantes simultanément ou séparément : la phonologie, la morphologique, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. De manière générale, deux principaux classements des troubles du développement du langage apparaissent dans la recension des écrits : l'un se référant à la *gravité* des troubles (Ajuriaguerra, 1974) et l'autre, à la *symptomatologie* de ceux-ci (American Psychiatric Association, 1996 ; Gérard, 1991 ; Rapin et Allen, 1983, 1996). Dans le cadre de cette étude, ces classements ne seront pas détaillés. Toutefois, il importe de relever que ces classifications étanches sont de plus en plus remises en question par la communauté scientifique puisque les symptômes varient au fil du développement de l'enfant (Leclercq et Leroy, 2012). Leur mention permet donc de souligner que ces deux types de regroupements ne font pas l'unanimité des milieux scientifiques et cliniques ce qui peut créer un certain imbroglio quant à la définition de la dysphasie et des troubles du développement du langage (Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005).

2.1.2 Définition consensuelle de la dysphasie

Récemment, l'OOAQ (2005) ressentait le besoin de définir de manière plus exhaustive la dysphasie afin d'évaluer plus efficacement les enfants dysphasiques et, par le fait même, d'améliorer les services offerts. Tel que le mentionnent de Weck et Marro (2010) et de Weck et Rosat (2003), la dysphasie est en fait un trouble primaire

du langage qui affecte le versant expressif ou qui affecte simultanément les versants réceptif et expressif du langage. Elle atteint le développement de plus d'une composante du langage : la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. (Beaulieu et Buttiens, 2005 ; de Weck et Marro, 2010) De cette manière, plusieurs profils de dysphasie peuvent exister en raison de la combinaison des composantes linguistiques affectées.

Puisque la dysphasie représente un trouble persistant qui change et varie au fil du développement et que la présence de comorbidités est souvent relevée (Beaulieu et Buttiens, 2005 ; Leclercq et Leroy, 2012), son évaluation et son diagnostic se doivent d'être longitudinaux et différentiels (Beaulieu et Buttiens, 2005 ; de Weck et Marro, 2010 ; de Weck et Rosat, 2003 ; Gérard, 1991). En fait, les manifestations et les caractéristiques de ce trouble affectent en premier lieu le langage. Effectivement, d'autres pathologies peuvent entraîner des limites sur le plan langagier (par exemple, la déficience intellectuelle, la dyspraxie, l'autisme, etc.). Le diagnostic de trouble primaire du langage se fait donc à partir de critères d'exclusion ce qui signifie que le trouble ne doit pas être strictement relié à des déficits auditifs, moteurs ou sensoriels, à une malformation des organes phonatoires, à un retard intellectuel, à un trouble envahissant du développement, à une carence affective ou éducative ou à des lésions cérébrales (Leonard, 1998). C'est dans ce sens que l'OOAQ (2005) utilise le terme *trouble primaire du langage* puisque le langage est principalement atteint. Enfin, sans intervention, il est fort probable qu'il n'y ait pas d'évolution en ce qui a trait au développement langagier du dysphasique (Beaulieu et Buttiens, 2005 ; Leclercq et Leroy, 2012).

2.1.3 Définition retenue dans le cadre de cette étude

Comme cette étude est expérimentée auprès d'enfants du préscolaire âgés de 4 à 5 ans, il est important de souligner qu'un diagnostic de dysphasie ne peut être posé qu'à la suite de multiples rencontres avec l'orthophoniste. Tel que mentionné précédemment, les difficultés sur le plan langagier peuvent être issues d'autres

déficiences ou troubles, alors la primarité du trouble du langage est difficile à démontrer (Beaulieu et Buttiens, 2005 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005). Il est donc recommandé de considérer ces enfants comme étant à risque de présenter un trouble primaire du langage et ainsi, d'intervenir précocement auprès d'eux (Beaulieu et Buttiens, 2005). Par conséquent, dans le cadre de cette expérimentation, l'appellation *difficultés langagières persistantes* sera utilisée en raison du fait que la primarité du trouble langagier soit encore difficile à démontrer, étant donné l'âge des sujets (âgés de 4 ou de 5 ans), leur suivi régulier en orthophonie et le fait qu'ils sont regroupés dans une classe de langage.

Dans le cadre de cette expérimentation, considérant l'influence du vocabulaire dans l'apprentissage éventuel de la lecture (Vadasy et Nelson, 2012) et de par les retards importants et les difficultés qu'éprouvent les sujets de cette étude dans ce domaine (Bishop, 1997 ; Gray, 2004 ; Hick *et al.*, 2002 ; Nash et Donaldson, 2005 ; Parsons, Law et Gascoigne, 2005), le vocabulaire sera défini et les difficultés que présentent les dysphasiques sur ce plan seront présentées.

2.2 Le vocabulaire

Le développement du vocabulaire, qui joue un rôle charnière dans la compréhension orale et dans la compréhension en lecture (Vadasy et Nelson, 2012), s'avère lacunaire pour les sujets de cette étude. Avant de présenter les méthodes efficaces pour aider ces enfants à améliorer cet aspect, il importe de définir et de situer préalablement le concept de *vocabulaire*.

2.2.1 Le langage et les composantes linguistiques

Le langage, qui représente en fait la capacité à communiquer et à exprimer sa pensée, est constitué principalement de trois composantes linguistiques : la *forme*, la *sémantique/contenu* et la *pragmatique/utilisation* (Bloom et Lahey, 1978 ; ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2006). Ces composantes permettent à l'individu

d'exprimer ou de comprendre un message oral ou écrit. Ainsi, le fonctionnement adéquat des composantes du langage permet au locuteur ou à l'interlocuteur de produire ou de comprendre le message. Dans le cadre de cette étude et en considérant l'objectif et la question de recherche établis, le langage oral sera plus précisément examiné.

D'abord, la *forme* représente, selon Bloom et Lahey (1978), les règles d'organisation des phonèmes (la phonologie), des mots (la morphologie) et des phrases (la syntaxe). Puis, la *sémantique/contenu* englobe les aspects reliés au sens du message et au contenu de celui-ci. L'établissement de relations de signification entre les idées, les objets, les personnes ou les événements, mais aussi le vocabulaire, font partie de cette composante (Bloom et Lahey, 1978). Enfin, la *pragmatique/utilisation* fait référence à l'utilisation du langage dans un contexte social (par exemple, le respect des règles du discours, les intentions de communication et l'adaptation aux types de discours) (Bloom et Lahey, 1978).

2.2.2 La composante sémantique : le vocabulaire

D'entrée de jeu, selon Dalpé, St-Pierre et Lefebvre (2010) le vocabulaire fait référence aux « unités de sens correspondant à des mots isolés » (p. 68). Anctil (2010) distingue le lexique et le vocabulaire. D'une part, le *lexique* est considéré comme l'ensemble des mots composant une langue, d'autre part, le *vocabulaire* désigne l'ensemble des mots issus du lexique que connaît une personne. Par conséquent, en se référant à ces définitions, il est impossible pour une personne de connaître tous les mots d'un lexique d'une langue. Toutefois, il lui est possible d'enrichir et d'accroître son vocabulaire issu de ce lexique. En ce sens, au sein de cette étude, il est question d'étudier l'apprentissage du vocabulaire.

Le vocabulaire peut être examiné sous différents angles. D'abord, il peut être étudié à l'écrit ou à l'oral. Ensuite, en ce qui a trait au langage, il peut faire référence au versant réceptif, les mots que l'on comprend, à l'oral ou à l'écrit; ou au versant

expressif, les mots que l'on produit à l'oral ou à l'écrit (Kamil et Hiebert, 2005 ; Vadasy et Nelson, 2012). Pour comprendre amplement et aisément le message lu ou entendu, deux aspects du vocabulaire doivent être considérés: l'*étendue* (breadth) et la *profondeur* (depth) (Vadasy et Nelson, 2012). L'*étendue* ou la *taille* du vocabulaire représente le nombre de mots que connaît l'individu. Plus précisément, comme l'expliquent Vadasy et Nelson (2012), une personne va ajouter à son vocabulaire les mots qu'elle est en mesure de reconnaître. Toutefois, la signification et l'utilisation de ces mots ne sont pas complètement maîtrisées. La *profondeur* du vocabulaire signifie, quant à elle, la connaissance et l'utilisation appropriées de ces mots. La connaissance en profondeur se développe suite à une exposition répétée aux mots dans des contextes riches et variés. Par conséquent, la profondeur du vocabulaire aura tendance à se développer à long terme. Or, la taille du vocabulaire est généralement associée au versant réceptif du langage et la profondeur du vocabulaire au versant expressif (Vadasy et Nelson, 2012). Cette étude se consacre avant tout à l'amélioration du vocabulaire chez les élèves ayant des difficultés langagières persistantes. Plus précisément, le vocabulaire oral y est travaillé, mais aussi la taille de celui-ci et la profondeur pourra, à long terme, être améliorée.

En effet, comme les sujets de cette étude sont d'âge préscolaire et qu'ils n'ont pas encore appris à lire et à écrire, les mots qu'ils sont en mesure d'identifier ou de produire sont donc fortement, voire exclusivement, reliés à une forme orale (Kamil et Hiebert, 2005). Considérant les lacunes importantes en ce qui concerne le langage oral chez les sujets de cette étude, l'apprentissage du vocabulaire oral est privilégié. Éventuellement, lors de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les mots écrits prendront de plus en plus d'importance et joueront un rôle clé pour le développement de la littératie (Kamil et Hiebert, 2005 ; Vadasy et Nelson, 2012). En effet, si les mots écrits se retrouvent dans le vocabulaire oral de l'enfant, le décodage et la compréhension de ces mots en seront facilités (Kamil et Hiebert, 2005). De cette façon, les habiletés reliées au décodage permettront au lecteur de changer la

représentation visuelle du mot écrit en une représentation sonore (Kamil et Hiebert, 2005). Par conséquent, si le mot écrit ou oral ne se retrouve pas dans le vocabulaire de l'élève, il n'en décodera qu'une simple combinaison de sons et aucune signification n'y sera associée. Ces informations peuvent donc être remises en perspective dans le modèle de *Simple View of Reading* de Gough et Tunmer (1986), où la compréhension en lecture résulte du décodage et de la compréhension linguistique. Selon ces auteurs, le vocabulaire est vu comme une composante de la compréhension linguistique. Enfin, une vingtaine d'années plus tard, des études ont montré que le vocabulaire influence en fait directement la compréhension en lecture, mais aussi indirectement le décodage et la reconnaissance de mots (Tunmer et Chapman, 2011, 2012).

2.2.3 La dysphasie et le vocabulaire

Le vocabulaire s'avère donc essentiel à l'apprentissage de la lecture. Toutefois, cet élément est bien souvent lacunaire pour les dysphasiques. En effet, selon Leonard et Deevy (2004), la communauté scientifique s'entend pour dire que plusieurs enfants dysphasiques ont des difficultés sur le plan lexical. Quant à Bishop (1997), elle relève que le développement du vocabulaire représente l'une des plus importantes difficultés pour la plupart des enfants dysphasiques. Plusieurs chercheurs (Gray, 2004 ; Hick *et al.*, 2002 ; Nash et Donaldson, 2005 ; Parsons, Law et Gascoigne, 2005) abondent en ce sens et affirment que l'acquisition du vocabulaire s'avère un défi de taille pour les dysphasiques. Les études de Hick et ses collaborateurs (2002) et de Nash et Donaldson (2005) ont montré que les difficultés que présentent ces enfants, en lien avec l'apprentissage de nouveaux mots, sont fort importantes et que le développement du vocabulaire s'avère significativement plus lent que celui d'enfants du même âge.

Les difficultés sur le plan du vocabulaire se manifestent de différentes façons. D'abord, l'étendue du vocabulaire est plus restreinte pour les enfants dysphasiques (de Weck et Marro, 2010 ; Leonard, Miller et Gerber, 1999). En effet, ces enfants ont

fréquemment un « manque du mot » ce qui signifie que leurs productions sont souvent marquées par des pauses et des hésitations et qu'ils présentent une difficulté à nommer des mots sur demande (Leclercq et Leroy, 2012). Puis, les enfants dysphasiques utilisent régulièrement les mêmes mots et, bien souvent, ceux-ci ont une valeur générique ce qui signifie qu'ils peuvent être utilisés dans des contextes variés (de Weck et Marro, 2010 ; Leclercq et Leroy, 2012). En ce sens, leur diversité lexicale est significativement inférieure pour les dysphasiques comparativement aux enfants du même âge chronologique sans trouble langagier ou à ceux plus jeunes et ayant un niveau linguistique similaire (de Weck et Marro, 2010). Enfin, il semble que la compréhension du sens des mots soit retardée. Plus précisément, chez les enfants sans difficulté langagière, vers l'âge de deux ans, une explosion lexicale a habituellement lieu. Toutefois, cette explosion ne se manifeste généralement pas chez les enfants dysphasiques (Leclercq et Leroy, 2012). Même l'apparition des premiers mots est retardée pour ces enfants. Plus précisément, les enfants dysphasiques produiraient leurs premiers mots vers l'âge de 1 an 11 mois comparativement aux enfants sans difficulté langagière qui les produisent vers l'âge de 11 mois (Leonard et Deevy, 2004).

2.2.4 Influence de certaines habiletés langagières sur le vocabulaire

L'apprentissage du vocabulaire peut être également influencé par plusieurs habiletés langagières. En fait, chez les enfants ayant des difficultés langagières persistantes, ces habiletés peuvent être lacunaires et, ainsi, entraver cet apprentissage.

D'abord, le vocabulaire ne représente pas une simple suite de mots pêle-mêle : il s'organise à l'aide de réseaux sémantiques. Ces derniers jouent un rôle clé dans l'apprentissage et le développement du vocabulaire. En effet, la récupération en mémoire d'un mot se fait moins efficacement lorsque celui-ci se retrouve dans un réseau sémantique moins élaboré où les liens entre les mots sont faibles (Leonard et Deevy, 2004). Chez les enfants dysphasiques, l'organisation sémantique du

vocabulaire est bien souvent entravée en raison de la faiblesse des liens du réseau (de Weck et Marro, 2010 ; Leonard et Deevy, 2004).

Puis, afin de comprendre ou de produire un mot, il est nécessaire que l'apprenant accède à des informations phonologiques et sémantiques. D'une part, l'évocation lexicale semble bien souvent atteinte chez les dysphasiques. En fait, Dalpé, St-Pierre et Lefebvre (2010) définissent l'évocation lexicale (ou l'accès lexical) comme étant « l'efficacité de l'accès aux représentations phonologiques » (p. 64). Plus précisément, les représentations phonologiques sont en fait des « images mentales » qui sont emmagasinées en mémoire à long terme encodant la forme sonore des mots (Dalpé, St-Pierre et Lefebvre, 2010). D'autre part, ces mêmes auteurs affirment que l'apprenant accède également à des informations de nature sémantique (accès au sens). Selon Snowling et Hulme (2008), les représentations sémantiques permettent de traiter le sens des mots issus du vocabulaire. Ainsi, ces représentations permettent d'accéder aux mots issus du vocabulaire emmagasinés en mémoire à long terme. Les dysphasiques semblent présenter des difficultés à accéder aux informations phonologiques et sémantiques nuisant ainsi, à l'apprentissage de l'écrit (de Weck et Marro, 2010 ; Snowling et Hulme, 2008). D'ailleurs, les représentations phonologiques déficitaires entravent bien souvent le développement des représentations sémantiques (Nash et Donaldson, 2005). De plus, selon Leonard et Deevy (2004), ces lacunes peuvent être également reliées à un réseau sémantique déficitaire. Effectivement, si les mots proviennent d'un réseau sémantique clairsemé où les liens sont faibles, il sera plus difficile de les récupérer dans la mémoire et, ainsi, de les nommer (Leonard et Deevy, 2004). De surcroît, si les mots ne sont pas connus ou récupérés efficacement en mémoire, il est fort probable que la compréhension langagière soit entravée. Leonard et Deevy (2004) affirment que si la compréhension est limitée, il est possible que les réseaux sémantiques soient également clairsemés et lacunaires.

Enfin, le traitement phonologique est principalement relié au vocabulaire puisque, chaque fois qu'un mot est entendu, il est activé (Dalpé, St-Pierre et Lefebvre, 2010). Le traitement phonologique représente en fait la capacité à élaborer un système de représentations phonologiques à partir de l'entrée auditive (Dalpé, St-Pierre et Lefebvre, 2010). Toutefois, les limites sur le plan phonologique sont fréquentes chez les enfants dysphasiques (Leclercq et Leroy, 2012). Même s'ils suivent généralement l'ordre d'acquisition des phonèmes, les dysphasiques les acquièrent plus tardivement et les derniers phonèmes acquis sont bien souvent difficiles à maîtriser (Leclercq et Leroy, 2012).

En somme, les réseaux sémantiques, l'évocation lexicale et le traitement phonologique risquent d'influencer l'apprentissage du vocabulaire et, par conséquent, auront fort probablement des répercussions sur la compréhension langagière. Dans le contexte scolaire, les connaissances transmises sont, la plupart du temps, de nature langagière et cet enseignement se fait au moyen du langage (Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005). Considérant leurs difficultés langagières persistantes, les sujets de cette étude se retrouvent alors plus limités en ce qui concerne les apprentissages scolaires. Le développement de leur vocabulaire est donc essentiel pour l'apprentissage de la lecture, mais aussi pour les apprentissages scolaires de toutes sortes. Enfin, il importe de s'interroger sur les moyens les plus efficaces pour améliorer le vocabulaire des enfants du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes.

2.3 L'apprentissage du vocabulaire

Comme le soulignent Kamil et Hiebert (2005), le vocabulaire ne peut pas être complètement maîtrisé puisqu'il se développera et s'affinera tout au long de la vie. En ce sens, afin d'améliorer le vocabulaire des élèves, il est nécessaire de s'y attarder avant l'entrée à l'école et tout au long du cheminement scolaire (Nagy, 2005).

Toutefois, l'apprentissage du vocabulaire est loin de se faire uniquement en vérifiant des définitions de mots inconnus dans le dictionnaire. Le vocabulaire s'acquiert de manière accidentelle par une exposition indirecte aux mots, mais il s'apprend aussi de manière intentionnelle par un enseignement de mots ciblés (Diamond et Gutlohn, 2006). Cette sous-section permettra de présenter les deux regroupements d'apprentissage du vocabulaire (apprentissage implicite et explicite) et de relever ainsi une intervention efficace et appropriée pour les sujets de cette étude.

2.3.1 L'apprentissage implicite du vocabulaire

Selon Vadasy et Nelson (2012), Cunningham (2005), tout comme Cunningham et Stanovich (1998), la communauté scientifique s'entend pour dire qu'une grande partie du vocabulaire s'apprend de manière accidentelle. En d'autres termes, le vocabulaire se développe lorsque l'individu est exposé à des mots sans que ceux-ci soient nécessairement ciblés ou choisis par l'enseignant pour en faire un enseignement explicite.

L'une des façons les plus efficaces de développer le vocabulaire est la lecture (Cunningham et Stanovich, 1998). La lecture permet à l'élève d'être exposé à de nouveaux mots et il en apprend, par le fait même, de manière accidentelle. Il n'y a donc pas un enseignement systématique et explicite de mots ciblés. Par conséquent, si le bagage lexical se développe principalement en dehors d'un enseignement, l'enfant doit avoir l'occasion d'être exposé à de nouveaux mots et à des mots rares afin d'enrichir son vocabulaire.

Chez les enfants qui ne savent pas encore lire, la lecture d'histoires à voix haute est une alternative fort intéressante. Cunningham (2005) mentionne que la lecture d'histoires à voix haute au préscolaire et même avant l'entrée à l'école est l'activité la plus influente pour le développement du langage et des bases de la lecture. De plus, une étude francophone (Sénéchal, 2000) montre que la lecture faite aux enfants influencerait positivement le développement du vocabulaire.

Or, chez les élèves à risque d'éprouver des difficultés en lecture et ayant un faible bagage lexical, l'apprentissage implicite n'est pas suffisant. En effet, ceux-ci ont besoin de rencontrer les mots dans des contextes variés et de façon intensive afin de les manipuler à plusieurs reprises pour les intégrer à leur vocabulaire (Coyne, Simmons et Kame'enui, 2004 ; Nash et Donaldson, 2005 ; Parsons, Law et Gascoigne, 2005 ; Vadasy et Nelson, 2012). L'apprentissage explicite s'avère donc une avenue plus appropriée pour ces jeunes.

2.3.2 L'apprentissage explicite du vocabulaire : rôle de l'enseignement

Pour les élèves ayant un faible vocabulaire, il semble que l'apprentissage implicite ne soit pas aussi bénéfique que pour les enfants ayant un vocabulaire plus large (Coyne, Simmons et Kame'enui, 2004). Certains auteurs (Harris, Golinkoff et Hirsh-Pasek, 2011) affirment que les enfants ayant des habiletés langagières moins développées profiteraient davantage de situations favorisant un apprentissage explicite en raison de leurs difficultés à inférer le sens de mots inconnus. Considérant les difficultés des sujets de cette étude, les méthodes favorisant un apprentissage explicite sont alors une option plus efficace pour accroître le vocabulaire (Coyne, Simmons et Kame'enui, 2004 ; Nash et Donaldson, 2005 ; Vadasy et Nelson, 2012).

L'une des interventions les plus efficaces est l'enseignement de mots ciblés puisqu'il influence positivement l'apprentissage et le développement du vocabulaire, mais aussi de la compréhension en lecture (Diamond et Gutlohn, 2006 ; Graves, 2006 ; McKeown et Beck, 2004 ; Nagy, 2005 ; Vadasy et Nelson, 2012). De plus, cet enseignement est d'autant plus efficace lorsque les mots choisis sont utiles pour l'enfant (McKeown et Beck, 2004), qu'ils sont rencontrés dans des contextes riches et variés et qu'ils sont vus en profondeur et de façon répétée (Graves, 2006 ; Nash et Donaldson, 2005 ; Vadasy et Nelson, 2012). Toutefois, puisque l'enseignement de mots ciblés peut se faire uniquement avec une quantité plus restreinte de mots, cette méthode n'est pas suffisante pour développer amplement le vocabulaire et la compréhension en lecture (Nagy, 2005). Offrir un contexte stimulant, enrichissant et

signifiant pour rencontrer les mots ciblés s'avère un moyen pertinent pour améliorer le vocabulaire (Graves, 2006 ; Nagy, 2005). En fait, la lecture d'histoires à voix haute, favorisant un apprentissage implicite, répond à ces critères.

En somme, en considérant que le vocabulaire s'apprend et s'enrichit à l'aide d'un enseignement de mots ciblés et que ceux-ci doivent être vus dans un contexte riche, tel qu'à travers la lecture d'histoires, force est de constater que des activités pédagogiques qui favorisent à la fois un apprentissage implicite explicite devraient être privilégiées chez les apprenants de cette étude.

2.3.3 La combinaison de l'apprentissage explicite et implicite chez les élèves dysphasiques

Le vocabulaire s'apprend en grande partie de manière implicite. À travers la lecture d'histoires à voix haute, l'apprenant est exposé à un contexte riche et signifiant, lui permettant de développer implicitement son vocabulaire (Cunningham, 2005 ; Cunningham et Stanovich, 1998 ; Vadasy et Nelson, 2012). En joignant l'enseignement de mots ciblés à la lecture d'histoires, cela permet d'offrir un soutien plus efficace dans l'apprentissage de nouveaux mots pour les élèves en difficulté (Marulis et Neuman, 2010 ; Nash et Donaldson, 2005 ; National Reading Panel, 2000 ; Neuman, 2011 ; Vadasy et Nelson, 2012). Ainsi, il serait bénéfique de cibler et d'enseigner des mots utiles pour l'élève et qu'il les rencontre lors de la lecture d'histoires, par exemple.

Bien que l'étude du vocabulaire auprès des élèves dysphasiques semble demeurer le parent pauvre de la recherche scientifique, et ce, autant en anglais qu'en français (Piérart, 2004), quelques recherches (Nash et Donaldson, 2005 ; Parsons, Law et Gascoigne, 2005) concernant ce domaine promeuvent la combinaison de l'apprentissage implicite et explicite. Certains éléments clés d'une intervention de qualité auprès de ces enfants ont été relevés.

D'abord, l'étude de Nash et Donaldson (2005) met en lumière les difficultés des enfants dysphasiques à apprendre de nouveaux mots, comparativement aux enfants du

même âge sans difficulté langagière et aux enfants plus jeunes, mais ayant un vocabulaire similaire aux sujets ciblés. Elle montre que les capacités des élèves dysphasiques à accéder aux représentations phonologiques et sémantiques sont lacunaires et nuisent ainsi aux tâches d'évocation et, donc, à l'amélioration du vocabulaire. De plus, il importe de mentionner que les dysphasiques performant significativement moins bien dans des contextes d'apprentissage implicite et explicite comparativement aux deux groupes témoins. Toutefois, tout comme les autres élèves, ils semblent mieux performer lorsque les mots sont enseignés explicitement.

Puis, lors des interventions, les mots devraient être rencontrés de manière répétée, ce qui favorise l'intégration et l'apprentissage des mots ciblés (Nash et Donaldson, 2005 ; Parsons, Law et Gascoigne, 2005). En effet, les résultats de l'étude de Nash et Donaldson (2005) montrent que tous les sujets de cette étude bénéficient de davantage d'expositions aux mots lors de l'apprentissage de ceux-ci. Par contre, pour les enfants dysphasiques, l'exposition répétée à ces mots ne sera pas suffisante pour contrer leurs difficultés affectant le vocabulaire et c'est pourquoi il est suggéré de varier les interventions (Nash et Donaldson, 2005). En ce sens, il importe de rappeler la résistance face à la rééducation que démontrent les dysphasiques (Beaulieu et Buttiens, 2005 ; de Weck et Marro, 2010 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005). Comme le mentionne Gérard (1991), intervenir auprès des dysphasiques n'est pas synonyme de guérison puisque le système linguistique atypique de ceux-ci ne sera pas transformé en un système normal. Ainsi, l'intervention visant à améliorer le vocabulaire oral des élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes se fait dans le but de réduire les risques de difficultés en lecture auxquels sont exposés ces enfants.

En somme, les résultats de l'étude de Nash et Donaldson (2005) permettent de fournir des pistes d'intervention intéressantes pour l'enseignement du vocabulaire. Plus précisément, l'apprentissage explicite s'avère essentiel pour développer les aspects sémantiques du langage. Également, afin d'optimiser les apprentissages de

ces élèves, l'utilisation de plusieurs méthodes d'intervention est bénéfique et permet de rencontrer les mots ciblés dans divers contextes. En ce sens, il importe que ces éléments clés fassent partie prenante d'une intervention visant l'apprentissage du vocabulaire auprès des élèves dysphasiques.

2.3.4 Intervenir par la *Lecture interactive d'albums*

L'enseignement du vocabulaire auprès d'enfants ayant des difficultés langagières persistantes doit concorder avec les aspects importants d'une intervention efficace (combinaison de l'apprentissage explicite et implicite, interventions variées, expositions répétées et dans des contextes variés (Nash et Donaldson, 2005 ; Parsons, Law et Gascoigne, 2005)). Wasik et Bond (2001) ont développé une méthode permettant de créer des occasions de rencontrer et d'apprendre les mots ciblés dans un contexte riche, soit à travers la lecture d'histoires à voix haute. *L'Interactive Book Reading* a été appliquée auprès de 121 enfants âgés en moyenne de 4 ans et 3 mois et provenant d'un milieu socioéconomique faible. Suite aux 15 semaines d'intervention, les enfants du groupe expérimental ont obtenu un score significativement plus élevé au *Peabody Picture Vocabulary Test-III (PPVT-III)* (81.30) comparativement au groupe contrôle (72.10). Il en fut de même pour les évaluations du vocabulaire expressif et réceptif où les enfants qui ont reçu cette intervention ont obtenu un score significativement plus élevé que les enfants issus du groupe contrôle. Wasik, Bond et Hindman (2006) ont également appliqué cette intervention auprès de 207 enfants (139 participants dans le groupe expérimental et 68 dans le groupe contrôle) âgés en moyenne de 3 ans et 10 mois et vivant dans un quartier socioéconomique faible. Les interventions, d'une durée de 9 mois, ont permis de relever que les enfants du groupe expérimental performaient significativement mieux au *PPVT-III* et à l'*Expressive One-Word Vocabulary Test* (3^e édition) que les enfants du groupe contrôle. Or, ces études montrent qu'il est possible d'améliorer le vocabulaire d'enfants de milieux défavorisés ayant un faible bagage lexical à l'aide de l'*Interactive Book Reading*. En fait, cette intervention est un excellent exemple illustrant la combinaison de pratiques

pédagogiques favorisant l'apprentissage implicite et explicite, comme le recommandent plusieurs auteurs (Marulis et Neuman, 2010 ; Nash et Donaldson, 2005 ; National Reading Panel, 2000 ; Vadasy et Nelson, 2012), puisqu'à travers la lecture d'histoires à voix haute, des mots ciblés y sont enseignés.

Au cœur de cette étude, l'intervention visant à améliorer le vocabulaire s'inspirera des principes de l'*Interactive Book Reading* (Wasik et Bond, 2001 ; Wasik, Bond et Hindman, 2006) et sera adaptée aux besoins d'enfants francophones du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes. Elle sera donc nommée la *Lecture interactive d'albums* au sein de ce projet. L'intervention retenue sera explicitée au chapitre concernant la méthodologie.

2.4 Question et hypothèse de recherche

Les concepts rattachés à la question générale de recherche ainsi que les études présentées précédemment amènent à considérer une approche d'interventions combinant l'apprentissage explicite et l'apprentissage implicite. À travers ces interventions, il importe que les mots soient rencontrés de façon répétée, et ce, dans un contexte varié et riche, tel qu'à travers la lecture d'histoires à voix haute. Les principes de l'*Interactive Book Reading* (Wasik et Bond, 2001) sont donc retenus puisqu'ils concordent avec les éléments clés d'une intervention efficace évoquées précédemment (sect. 2.3.3) permettant de développer le bagage lexical d'enfants du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes. Les interventions et leur déroulement seront expliqués plus en détail dans le troisième chapitre concernant la méthodologie.

Par conséquent, ce cadre théorique amène à poser une question de recherche plus précise : *Quel est l'impact de la Lecture interactive d'albums, une intervention favorisant l'apprentissage explicite et implicite de mots ciblés, sur le vocabulaire d'enfants du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes?*

Enfin, de par l'explication et la définition des concepts issus de ce cadre théorique, une hypothèse s'en émane : *le vocabulaire d'élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes s'améliorera suite à la Lecture interactive d'albums.*

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Précédemment, les concepts reliés aux difficultés langagières persistantes, au vocabulaire ainsi qu'aux méthodes d'intervention les plus efficaces pour développer le bagage lexical auprès des sujets ciblés ont été présentés et définis dans le cadre théorique. En considérant ces informations, la méthodologie précisera la démarche permettant de vérifier si l'intervention ciblée, la *Lecture interactive d'albums*, favorisant l'apprentissage explicite et implicite améliorera le vocabulaire d'élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes.

Ce chapitre présentera d'abord la stratégie de recherche utilisée comprenant la description de l'échantillon, le modèle de recherche retenu, le devis de l'étude, ainsi que les instruments de mesure utilisés. Puis, l'intervention sera explicitée, ce qui mènera à la présentation du mode de collecte et d'analyse de données. Enfin, l'évocation de la portée et des limites de cette étude viendra clore ce chapitre.

3.1 Vue d'ensemble de la démarche méthodologique

D'entrée de jeu, cette étude a pour but d'évaluer les effets de la *Lecture interactive d'albums* sur le vocabulaire d'élèves ayant des difficultés langagières persistantes. Il s'agit donc d'une étude préexpérimentale puisqu'il n'y a pas de comparaison à un groupe contrôle et que les sujets ne sont pas sélectionnés au hasard

(Boudreault, 2004). Également, les effets de la *Lecture interactive d'albums* (variable indépendante) portent principalement sur la différence entre le vocabulaire (variable dépendante) des sujets avant les interventions et celui après les interventions.

En s'appuyant sur l'objectif de l'étude ainsi que sur les concepts issus du cadre théorique, une approche de recherche mixte faisant appel aux analyses quantitatives et qualitatives est privilégiée. Effectivement, si le développement du vocabulaire est ausculté, il appert d'effectuer préalablement une évaluation de certaines habiletés langagières, dont le vocabulaire, afin de dresser un profil des forces et des lacunes des sujets ciblés. Ainsi, de par les instruments de mesure utilisés, l'évaluation de certains aspects langagiers permet de recueillir, d'une part, des données de nature quantitative (ex. : étendue du vocabulaire évalué grâce au test *Échelle de vocabulaire en images Peabody* (ÉVIP) (1993)), d'autre part, des données qualitatives par l'analyse des productions orales des sujets (*Test de production de vocabulaire oral* (TPVO) (2012)) ce qui amène un enrichissement des perspectives d'analyse et des résultats (Savoie-Zajc, 2004). De cette façon, cette triangulation des méthodes entraîne une vision et une compréhension beaucoup plus riches des résultats. Avant de présenter les instruments de mesure qui permettront de recueillir ces données, il importe de décrire les sujets qui sont au cœur de cette étude.

3.1.1 Description de l'échantillon

La problématique, mais plus précisément le cadre théorique, ont permis de mettre en évidence les difficultés importantes qu'éprouvent les sujets dysphasiques en ce qui a trait au développement du vocabulaire. En s'intéressant à l'amélioration du vocabulaire auprès de cette population, un échantillon a été relevé. Plusieurs raisons ont incité la chercheuse à opter pour un échantillon de convenance. En fait, le choix s'avère pertinent puisqu'il concorde avec l'objectif et le contexte de l'étude. De plus, la relation sociale préétablie avec l'enseignante de la classe de langage, où sont scolarisés les élèves, entraîne plusieurs aspects positifs et intéressants, dont la facilitation de la communication et du partage d'informations concernant les sujets.

De manière plus précise, l'échantillon est constitué de sept élèves âgés de 4 à 5 ans. Cinq garçons et deux filles sont regroupés dans une classe de langage visant à développer les aspects réceptif et expressif du langage. Comme expliqué précédemment, ces enfants n'ont pas tous un diagnostic de dysphasie puisque celui-ci s'avère souvent ardu à poser, car les difficultés langagières peuvent être issues d'autres déficits (de Weck et Marro, 2010 ; de Weck et Rosat, 2003 ; Gérard, 1991 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005). Pour certains, un diagnostic de trouble du langage a été émis, pour d'autres, leurs manifestations langagières atypiques laissent présager un trouble primaire du langage (voir tableau 3.1). En plus des difficultés propres au langage, certains participants présentent d'autres facteurs importants à considérer, tels que la présence d'une dyspraxie (dysfonction de la planification motrice), de difficultés attentionnelles et de limites sur le plan intellectuel. Bien qu'à ce jour, un diagnostic ne soit pas encore émis pour quelques élèves de la classe, tous les sujets de cette étude présentent des difficultés majeures en ce qui concerne leur développement langagier, mais plus spécifiquement, tous ceux qui interviennent auprès de ces enfants s'entendent sur le fait qu'ils ont un vocabulaire expressif et réceptif notablement restreints.

Tableau 3.1
Caractéristiques des sujets

Sujets	Trouble du langage	Retard sévère de langage	Dyspraxie	Difficultés motrices	Difficultés attentionnelles	TDAH	Limites cognitives	Déficiences intellectuelle	Allophone	Âge chronologique (prétest)	Âge chronologique (posttest)
S1	à risque	X			X				X	4 : 11	5 : 1
S2		X			X					4 : 2	4 : 4
S3		X	X			X		X		4 : 11	5 : 1
S4	X			X			X			5 : 0	5 : 2
S5	à risque	X	X							5 : 4	5 : 6
S6	à risque	X			X				X	5 : 4	5 : 6
S7	X		X		X					6 : 2	6 : 4
Total	2	5	3	1	4	1	1	1	2	$\bar{x} \approx 5 : 1$	$\bar{x} \approx 5 : 3$

3.1.2 Devis de l'étude

Découlant des deux premiers chapitres, une hypothèse a été émise: la *Lecture interactive d'albums* améliorera le vocabulaire d'élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes. Conséquemment, l'hypothèse est mise à l'épreuve selon une méthodologie préexpérimentale sans groupe contrôle. Principalement, deux raisons expliquent ce choix. D'une part, la sélection des sujets ne se fait pas de façon aléatoire, puisque l'échantillon retenu est de convenance. D'autre part, les caractéristiques de la population et de l'échantillon relevés entraînent certaines difficultés dans la sélection d'un groupe contrôle équivalent. En effet, dans un contexte réel de classe, trouver un groupe contrôle s'avérant similaire au groupe expérimental représente un défi considérable; qui plus est, les caractéristiques des sujets de cette étude complexifient la tâche. De manière plus précise, les composantes du langage qui sont affectées peuvent varier d'un enfant à un autre et la présence de comorbidités amène des profils de difficultés langagières fort différents (Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005). Également, comme les difficultés peuvent changer et varier au fil du développement (Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005), il devient alors ardu de considérer deux classes comme étant similaires afin de créer un groupe contrôle et un groupe expérimental équivalents. C'est pour ces raisons que cette étude est régie par un devis préexpérimental sans groupe contrôle.

En l'occurrence, cette étude utilisera un devis prétest/posttest avec des tests normalisés dans le but de vérifier si le vocabulaire peut s'améliorer grâce aux interventions effectuées chez les sujets. Pour y parvenir, l'utilisation d'instruments de mesure évaluant divers aspects du langage, dont le vocabulaire, en guise de prétest et de posttest, s'impose.

3.1.3 Les instruments de mesure

Afin de vérifier si le vocabulaire tend à s'améliorer à la suite de la *Lecture*

interactive d'albums, il devient alors nécessaire de situer le vocabulaire des sujets à l'aide de tests standardisés avant et après les interventions. De plus, il importe d'obtenir des informations concernant le vocabulaire réceptif et expressif, mais aussi sur certaines habiletés langagières, dont la compréhension de concepts, l'établissement de réseaux sémantiques et l'évocation lexicale, mettant ainsi en lumière les difficultés importantes qu'éprouvent ces enfants. Il importe de rappeler que les habiletés langagières choisies sont reliées à celles influençant le vocabulaire et définies précédemment dans le cadre théorique. En raison du faible nombre de sujets que comprend cette étude et de l'absence de diagnostic formel, il est alors possible de recourir à plusieurs instruments de mesure permettant ainsi d'obtenir un portrait global des difficultés langagières que présente chacun des élèves. De cette façon, plusieurs instruments de mesure ont été retenus et résumés au tableau 3.3.

a. Le vocabulaire réceptif

Afin d'évaluer le vocabulaire en compréhension des sujets de cette étude, l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993) et l'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot* (Laplane, 2005) ont été retenues.

D'une part, l'*Échelle de vocabulaire en images Peabody* (ÉVIP; forme A) permet d'évaluer l'étendue du bagage lexical oral et français acquis par le participant. Il s'agit d'un test qui s'effectue assez rapidement (8 à 15 minutes) et qui demande au participant de choisir parmi quatre images celle qui illustre le mieux la signification du mot cible qui est prononcé par l'évaluateur. Ainsi, l'ÉVIP permet d'obtenir l'étendue du vocabulaire réceptif des sujets de l'étude.

D'autre part, l'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot* évalue également l'étendue du vocabulaire oral réceptif. Toutefois, le fonctionnement est différent du test précédent. D'abord, l'expérimentateur demande au participant de regarder une image puis il lui lit quatre mots écrits en dessous de celle-ci. Habituellement, l'enfant peut se référer aux mots écrits, mais comme les sujets ne savent pas lire,

l'expérimentateur les lit à voix haute. Enfin, le participant doit pointer l'image qui représente le mieux le mot cible.

b. Le vocabulaire expressif

Le vocabulaire en production est également évalué grâce à l'utilisation de deux tests normalisés : le *Test de production du vocabulaire oral* (TPVO) (Godard, 2012) et le *Test de dénomination* (TDen) (Dudley et Delage, 1980). Ensemble, ces deux tests se complètent puisque le TPVO permet d'obtenir davantage de précision quant à la production des élèves principalement sur le plan qualitatif et le TDen permet d'obtenir une mesure quantitative quant au nombre de mots que l'élève connaît.

Au premier test (Godard, 2012), l'expérimentatrice dit un mot au participant (ex. : *pomme*) et lui demande de le mettre en contexte en construisant une phrase (ex. : *Ma mère achète des pommes parce que j'aime ça!*). En une minute, l'expérimentatrice doit fournir le plus de mots possible au participant afin qu'il puisse formuler plusieurs phrases. Les phrases produites par celui-ci sont non seulement cotées en fonction de l'utilisation appropriée de ce mot en contexte, mais aussi en fonction du nombre de mots utilisés pour formuler la phrase. Ce test est analysé par trois juges : la chercheuse ainsi que deux experts, soit les membres de la direction de cette étude. L'analyse se fait de façon individuelle afin de ne pas influencer l'interprétation des résultats. Dans un premier temps, les juges doivent affirmer si la phrase est sémantiquement acceptable ou non. Plus précisément, elle est jugée sémantiquement acceptable si la phrase met le mot cible de façon appropriée en contexte. D'ailleurs, il importe de préciser que la phrase n'a pas besoin d'être syntaxiquement acceptable. En effet, comme la composante sémantique du langage est au cœur de cette étude et puisque les sujets présentent d'importantes difficultés langagières nuisant à l'élaboration de leur discours, l'analyse de ce test se centre davantage sur la sémantique plutôt que la syntaxe. Ensuite, la longueur des énoncés est évaluée. Les mots sémantiquement appropriés utilisés par phrase valent un point. L'utilisation adéquate d'onomatopées se mérite également un point (ex. : pour le mot cible

fantôme, le sujet produisant uniquement le bruit d'un fantôme « *Houuuu!* » se mérite un point puisqu'il a tout de même compris le sens du mot). Par la suite, la moyenne des points accordés par les trois juges est calculée ce qui permet d'obtenir un nombre moyen de mots sémantiquement appropriés utilisés par phrase pour chacun des sujets. Enfin, les scores obtenus au prétest sont comparés à ceux du posttest ce qui met en évidence l'augmentation de la longueur des énoncés, mais aussi l'amélioration de la précision de ceux-ci. Ce test permet donc d'évaluer le vocabulaire oral expressif des participants et d'obtenir un indice de fluidité verbale orale. D'ailleurs, les mots issus de ce test sont utilisés lors de la *Lecture interactive d'albums* (*maison; poisson; lapin; cheveu; nid; fantôme; lampe; jupe; parapluie; pelle; navire; tomate; saucisse; violon; arrosoir*).

Le deuxième test (TDen) permet également de mesurer le vocabulaire expressif des sujets. Dans celui-ci, le participant doit nommer les vingt-quatre images qui lui sont présentées. S'il nomme le mot cible du premier coup, il mérite trois points, au deuxième essai, deux points et au troisième, un point. Suite à l'obtention de quatre zéros consécutifs, le test se termine et le nombre de points est comptabilisé.

c. Les réseaux sémantiques

Certains sous-tests issus de l'*Évaluation clinique des notions langagières* (CELF) (Wigg et al., 2009) permettent d'évaluer les réseaux sémantiques sur les plans réceptif et expressif. D'abord, à l'aide du sous-test *Famille des mots* (*réceptif, expressif et résultat total*), plusieurs fiches sont présentées au participant et sur celles-ci se trouvent trois ou quatre images. Le participant doit nommer quelles images vont bien ensemble (réceptif) et en expliquer la raison (expressif). Puis, les trois tâches du sous-test *Association de mots* évaluent les connaissances de trois catégories sémantiques : la nourriture, les animaux et les métiers. Le participant a soixante secondes pour nommer le plus possible de mots appartenant à une catégorie. La connaissance des catégories sémantiques peut être associée au développement et à l'utilisation du vocabulaire (Leonard et Deevy, 2004 ; Semel, Wiig et Secord, 2009).

Ainsi, ce test permet de fournir un indice quant à l'efficacité de l'habileté de l'élève à chercher dans son vocabulaire et à produire des mots appartenant à une même catégorie sémantique, et ce, de façon rapide et fluide.

d. L'évocation lexicale

L'évocation lexicale est mesurée à l'aide de deux tests : le sous-test *Dénomination automatique rapide* (DAR) du CELF (2009) et les sous-tests *Dénomination rapide de couleurs* et *Dénomination rapide d'images* du Bilan de santé : évaluation du développement pour la scolarité 5 à 6 ans (BSEDS) (version 4.0; 2011) (Azzano *et al.*, 2011). Pour ces trois tests, la vitesse de dénomination est notée et pour le DAR (2009), le nombre d'erreurs est comptabilisé. Plus précisément, dans le test DAR, il est demandé aux participants de nommer des séquences de couleurs, de formes et de combinaisons couleurs formes, et ce, le plus rapidement. Dans les sous-tests du BSEDS, pour leur part, il est demandé de nommer dans un premier temps les couleurs et ensuite les images (*raisin, chapeau, couteau, lapin et ciseau*) le plus rapidement possible. Selon Azzano et ses collègues (2011), ces sous-tests permettent de « repérer les troubles d'évocation lexicale (manque du mot) et des difficultés dans la programmation phonologique des mots. » (p.I.12).

e. Le traitement phonologique

Afin de mettre en lumière les difficultés concernant le traitement phonologique que présentent les sujets de cette étude, le sous-test *Répétition de logatomes* issu du BSEDS (2011) est utilisé. Ce sous-test évalue la capacité à discriminer les sons de la langue, à segmenter les sons en réception et à programmer ces sons avant leur articulation (Azzano *et al.*, 2011). Puisqu'il s'agit de pseudomots, ce test n'évalue pas la compréhension de l'élève.

f. La compréhension langagière et de concepts de base

Afin de mesurer la compréhension langagière de concepts de base, le *Test des jetons* (Token-Test) issu de la batterie des tests de Dudley/Delage (1980) est utilisé.

Des jetons de différentes couleurs (vert, blanc, rouge, bleu et jaune), de formats différents (petit ou grand) et de formes circulaire ou carrée sont présentés au participant. Celui-ci doit exécuter la consigne demandée (exemples : *Montre-moi le carré jaune; Prends le grand cercle blanc et le petit carré vert*). Ce test vérifie alors la capacité à intégrer simultanément plusieurs éléments d'une consigne et à l'exécuter adéquatement.

En somme, l'utilisation de ces instruments de mesure est pertinente afin de relever les habiletés langagières lacunaires chez les sujets, de vérifier si l'intervention permet d'améliorer le vocabulaire et, par le fait même, de vérifier si elle influence le développement d'autres habiletés langagières.

Tableau 3.2
Tests standardisés utilisés

Tests standardisés (prétest/posttest)	Habiletés langagières évaluées	
<ul style="list-style-type: none"> Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP) : forme A (1993); Épreuve de vocabulaire: Association image mot (Laplante, 2005). 	Réceptif	Vocabulaire
<ul style="list-style-type: none"> Test de Production du Vocabulaire Oral (Godard, 2012); Sous-test de la batterie de tests Dudley/Delage (1980): <ul style="list-style-type: none"> Test de dénomination (TDen) 	Expressif	
Sous-test du CELF (2009) : <ul style="list-style-type: none"> Famille de mots (réceptif) 	Réceptif	Réseaux sémantiques
Sous-tests du CELF (2009) : <ul style="list-style-type: none"> Famille de mots (expressif) Association de mots 	Expressif	
Sous-test du CELF (2009) : <ul style="list-style-type: none"> Famille de mots (résultat total) 	Réceptif/ expressif	Évocation lexicale
<ul style="list-style-type: none"> Sous-test du CELF (2009) : <ul style="list-style-type: none"> Dénomination automatique rapide Sous-tests du BSEDS (2011): <ul style="list-style-type: none"> Dénomination rapide de couleurs; Dénomination rapide d'images. 		
<ul style="list-style-type: none"> Sous-test du BSEDS (2011): <ul style="list-style-type: none"> Test Répétition de logatomes 		Traitement phonologique
<ul style="list-style-type: none"> Sous-test de la batterie de Dudley/Delage (1980) : <ul style="list-style-type: none"> Token-test 		Compréhension langagière et de concepts de base

3.2 Intervention : *Lecture interactive d'albums*

Chez les enfants ayant des difficultés langagières persistantes, le développement du vocabulaire suit un parcours parfois cahoteux et plus lent que celui d'enfants n'ayant pas de difficultés langagières. Il appert alors que l'intervention concorde avec les éléments clés d'un enseignement efficace du vocabulaire afin d'optimiser les apprentissages. La *Lecture interactive d'albums* va donc dans le même sens que les conclusions découlant des recherches mentionnées précédemment dans le cadre théorique (voir sect. 2.3.3).

L'intervention retenue s'inspire de la méthode élaborée par Wasik et Bond (2001): l'*Interactive Book Reading*. Tel que mentionné précédemment, cette dernière permet de créer des occasions de rencontrer et d'apprendre des mots ciblés dans un contexte riche, soit à travers la lecture à voix haute d'albums. À travers quelques études (Wasik et Bond, 2001 ; Wasik, Bond et Hindman, 2006), il a été montré qu'il est possible d'augmenter significativement le vocabulaire d'enfants de milieux défavorisés ayant un faible bagage lexical à l'aide de l'*Interactive Book Reading*. Cette étude permet de vérifier si leurs conclusions peuvent également s'appliquer aux élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières. Au sein de cette étude, cette intervention est adaptée au contexte francophone et aux difficultés langagières persistantes que présentent les sujets et c'est également pour cette raison qu'elle sera nommée *Lecture interactive d'albums*.

Avant l'application de la *Lecture interactive d'albums*, une phase d'observation a eu lieu en novembre 2012 afin de rencontrer les sujets et de faire connaissance avec les éducatrices présentes dans la classe de langage. Cette phase a permis de constater que les sujets présentent un retard important de langage : leurs phrases sont très courtes, peu élaborées et parsemées d'erreurs phonologiques. Malgré les trois mois passés dans cette classe, certains élèves ne se souviennent toujours pas des prénoms de leurs camarades de classe. Comme les prénoms des sujets sont des mots de haute fréquence puisqu'ils sont nommés tous les jours, des noms fréquents ont été ciblés

pour l'intervention. Il s'agit des mots cibles issus du *Test de Production du Vocabulaire Oral* (Godard, 2012). La passation de ce test avant et après les interventions permet de vérifier si les sujets connaissent ces mots, s'ils sont en mesure de les nommer et de les mettre en contexte dans une production orale. Puisque ces mots cibles sont de haute fréquence, il est important qu'ils soient intégrés à leur vocabulaire. Pour y parvenir, les interventions ont lieu trois fois par semaine, durant six semaines (pour le calendrier des interventions, voir app. A1, p.156). Chaque semaine, trois mots cibles sont travaillés et ceux-ci sont rencontrés lors des trois étapes de la *Lecture interactive d'albums*.

D'abord, la *phase d'activation des connaissances* a lieu. Cette première étape permet de présenter les trois mots ciblés de manière ludique et interactive. Une boîte reliée à un thème est présentée aux élèves contenant des objets et des illustrations représentant les mots ciblés et des mots issus du même réseau sémantique. Les objets sont présentés aux sujets et l'expérimentatrice pose des questions concernant ceux-ci (ex.: *Connais-tu le nom de cet objet? À quoi peut bien servir cet objet? etc.*). L'apprentissage explicite est donc sollicité dans cette première étape puisque les mots y sont enseignés et définis. Cette petite discussion se termine par la présentation de l'album qui sera lu et qui comprend les mots ciblés.

Puis, la *phase de réalisation* est entamée. Il s'agit de la lecture d'une histoire à voix haute, qui se fait en groupe, permettant de rencontrer les mots cibles dans un contexte riche. L'expérimentatrice demande aux enfants de lever la main lorsqu'ils entendent les mots ciblés. Lors de la lecture de l'album, elle met l'accent sur ces mots et pointe les images qui sont en lien avec ceux-ci. Par la lecture d'histoires à voix haute, les sujets sont exposés à nouveau aux mots ciblés et l'apprentissage implicite est sollicité.

Les choix des albums se fait à partir de critères bien établis. La recherche de ceux-ci s'est faite à partir de la base de données de la *Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ)* (2012). Chaque album doit concorder avec les critères

suivants : être un ouvrage imprimé en français publié après 1999 ; s'adresser à un lecteur de moins de sept ans ; contenir moins de 50 pages; le mot cible se retrouve dans le titre de l'album ou dans les mots clés; le mot cible doit être répété dans le livre ou l'image de celui-ci doit être vue à plusieurs reprises ; trois albums doivent faire partie du même thème choisi. Une fois la présélection des livres faite, ces derniers ont été lus et les histoires les plus intéressantes et les plus susceptibles de plaire aux élèves ont été sélectionnées pour l'intervention. En ce sens, pour les quinze mots cibles, quinze histoires ont été retenues (*voir app. A2, p. 157*).

Enfin, la lecture se termine par une *phase de réinvestissement* autour des mots ciblés. Un bref retour sur l'histoire et sur la définition des mots est fait à l'aide de questions ouvertes et fermées (ex.: *Quels mots avons-nous travaillés aujourd'hui? Peux-tu me montrer une image ou un objet en lien avec ce mot? As-tu aimé l'histoire? etc.*). Cette dernière partie permet donc de conclure les trois étapes par un apprentissage explicite.

Comme le suggèrent Wasik et Bond (2001), des activités complémentaires sont bénéfiques puisque les mots sont rencontrés de manière répétée et dans des contextes variés (Graves, 2006 ; Nash et Donaldson, 2005 ; National Reading Panel, 2000 ; Parsons, Law et Gascoigne, 2005 ; Vadasy et Nelson, 2012). Une activité complémentaire a lieu à la fin de chaque séance. Des bricolages, des activités d'identification, de regroupement d'items similaires et des jeux en sont des exemples (pour un exemple de séances d'intervention, *voir app. A3, p. 158-166*). Enfin, les étapes de l'intervention sont résumées dans un tableau (*voir tableau 3.3*).

Tableau 3.3

Les étapes de la *Lecture interactive d'albums*

<i>Lecture interactive d'albums</i> (inspirée de Wasik et Bond, 2001)		
1	Phase d'activation des connaissances	Présentation des trois mots ciblés à l'aide d'objets, d'images appartenant au même réseau sémantique se retrouvant à l'intérieur d'une boîte; Questions concernant chacun des mots ciblés (ex.: <i>Connais-tu le nom de cet objet? Que peut-on faire avec cette chose? etc.</i>).
2	Phase de réalisation	Lecture d'un album mettant en contexte les mots ciblés; Les enfants sont invités à lever la main lorsqu'ils entendent les mots ciblés; L'enseignant met également en lumière les mots ciblés lorsqu'ils sont lus (ex.: <i>Pointer les images, répéter et segmenter le mot cible, etc.</i>).
3	Phase de réinvestissement	À la suite de la lecture, une petite discussion autour de l'histoire et de la signification des mots a lieu (ex.: <i>Quels mots as-tu appris aujourd'hui? Peux-tu me montrer une image du (mot ciblé)? As-tu aimé l'histoire? etc.</i>).
4	Activités complémentaires	À la suite d'une séance d'intervention, une activité complémentaire a lieu (bricolage, activité d'identification, coloriage, etc.).

3.3 Mode de collecte et d'analyse des données

Les caractéristiques des élèves et le nombre important d'instruments de mesure utilisés nécessitent des rencontres individuelles. Tant au prétest qu'au posttest, les sujets de cette étude sont rencontrés à tour de rôle dans un local fermé et silencieux afin de procéder à la passation des tests standardisés. Il importe de souligner que certains élèves sont anxieux lors de situations inhabituelles. C'est pourquoi, dans certains cas, la phase d'observation est importante non seulement pour recueillir des informations concernant les sujets, mais aussi pour permettre aux élèves de se familiariser avec l'expérimentatrice. De cette façon, l'aspect anxiogène que peut

représenter l'entrevue individuelle risque de diminuer et les données provenant de ces tests risquent d'en être peu affectées.

Une fois les données collectées, l'analyse statistique de celles-ci sera essentielle. Puisque cette étude utilise des instruments de mesure standardisés, les données seront analysées au regard des normes du test. Principalement, l'analyse se fait sous deux angles : les résultats globaux de l'échantillon puis les résultats individuels des sujets. Dans les deux cas, les données seront analysées pour chacun des instruments de mesure utilisés. Dans un premier temps, les scores moyens de l'échantillon sont comparés aux scores moyens des enfants de leur âge chronologique, et ce, avant et après les interventions. Ainsi, il est possible de mettre en évidence les lacunes sur le plan langagier des sujets de l'échantillon et de vérifier si ceux-ci ont progressé, suite aux interventions, en ce qui a trait au vocabulaire, mais également en ce qui concerne les autres habiletés langagières évaluées (réseaux sémantiques, évocation lexicale, traitement phonologique et compréhension langagière). Cette analyse globale permet d'obtenir une vue d'ensemble des résultats de l'échantillon. Toutefois, puisque cette étude utilise un petit échantillon de convenance de sept sujets, les résultats obtenus ne peuvent être généralisables et représentatifs de la population étudiée. Par conséquent, une analyse par sujets s'avère plus pertinente afin de relever, pour chacun des élèves, les habiletés qui ont progressé ou régressé, tout en établissant des liens avec leurs caractéristiques personnelles. En ce sens, des profils de difficultés peuvent être générés au regard de leurs résultats, mais aussi des liens peuvent être créés avec les écrits scientifiques.

3.4 Portées et limites de la recherche

Cette étude a comme principale portée de défricher un domaine de recherche encore peu exploré : l'enseignement du vocabulaire chez les enfants dysphasiques du préscolaire (Piérart, 2004). D'un angle didactique, elle contribuera à enrichir les

pratiques des enseignants travaillant auprès de cette population en leur offrant des pistes d'interventions issues de données probantes de la recherche.

Toutefois, comme le soulève Gaudreau (2011) «aucune recherche de type quantitatif n'échappe à l'influence de plusieurs facteurs qui menacent la solidité de sa démarche de preuve ou de son devis» (p.90). Même si des dispositions ont été prises afin de diminuer ces risques, cette étude ne se soustrait pas à cette influence qui engendre certaines limites inhérentes à la méthodologie. Comme pour toutes recherches préexpérimentales en éducation, il s'avère ardu de dissocier les effets dus à l'intervention de ceux attribuables à la maturation des sujets en raison de l'environnement naturel dans lequel se déroule l'étude. Pourtant, bien que ce risque soit présent, cette étude ne s'inscrit pas dans une analyse longitudinale, mais bien, sur une période d'intervention de trois mois, ce qui peut laisser croire que ce risque soit peu élevé.

Bien que l'expérimentation se fasse dans un contexte naturel, au cœur d'une classe de langage, les données et les résultats qui en découleront ne pourront être généralisés pour l'ensemble des enfants dysphasiques québécois. Néanmoins, cette étude a tout de même une portée scientifique considérable puisqu'elle permettra d'explorer si les interventions, issues de la *Lecture interactive d'albums*, représentent une avenue prometteuse pour l'apprentissage du vocabulaire, auprès de cette population. Bien évidemment, des travaux ultérieurs permettront de valider les résultats et les conclusions découlant de cette étude.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation des résultats obtenus à la suite des cinq semaines d'interventions ainsi qu'à l'analyse des données recueillies lors de la passation du prétest et du posttest. Il importe de rappeler que ces interventions ont pour objectif d'évaluer l'impact d'un enseignement visant à améliorer le vocabulaire d'élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes.

Ce chapitre se divise principalement en deux sections : d'une part, les résultats obtenus par l'ensemble des sujets de l'échantillon et, d'autre part, les résultats obtenus par chacun des sujets. Chacune des habiletés langagières évaluées est abordée séparément pour les deux sections. Enfin, suite à la présentation des résultats individuels, une brève interprétation pour chacun des sujets permettra d'approfondir davantage l'évolution de ceux-ci. Au fil des interventions, un journal de bord a été tenu permettant de relever des observations et des commentaires. De cette façon, cette prise de notes permet d'enrichir l'analyse des données et entraîne une compréhension plus riche des résultats.

4.1 Présentation des résultats de l'échantillon

La passation des instruments de mesure met en lumière les difficultés langagières importantes que présentent les élèves de cette classe. Il est toutefois intéressant de soulever qu'en comparant la moyenne de l'échantillon au prétest et au posttest, une amélioration des habiletés langagières évaluées est notée. Les sous-sections suivantes permettent de présenter les résultats obtenus par l'ensemble de l'échantillon pour l'évaluation du vocabulaire réceptif et expressif, des réseaux sémantiques, de l'évocation lexicale, du traitement phonologique et de la compréhension langagière et celle de concepts.

4.1.1 Résultats globaux obtenus pour l'évaluation du vocabulaire réceptif

L'évaluation du vocabulaire réceptif s'est faite grâce à la passation de deux instruments de mesure: l'*Échelle de vocabulaire en images du Peabody* (ÉVIP) (Dunn, Thériault-Whalen et Dunn, 1993) et l'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot* (Laplane, 2005). En comparant la moyenne de l'échantillon au prétest et au posttest pour chacun de ces tests, il semble que l'échantillon ait amélioré le vocabulaire en compréhension.

D'abord, concernant l'ÉVIP, la moyenne de l'échantillon a augmenté suite aux interventions (voir tableau 4.1). Au prétest, le score normalisé moyen est de 68,43 comparativement au posttest où il augmente à 73,71. En observant l'équivalence d'âge (voir tableau 4.2), il semble que la moyenne de l'échantillon ait également progressé. Comme l'âge chronologique moyen des sujets est de 5 ans 1 mois et que l'équivalence d'âge moyen est de 2 ans 7 mois à la passation du prétest, un retard de 2 ans 6 mois est relevé. À la passation du posttest, l'âge chronologique moyen des sujets est de 5 ans 3 mois et le score normalisé moyen équivaut à celui d'un enfant de 3 ans. Un retard de 2 ans 3 mois est donc noté. En considérant le temps s'écoulant entre la passation du prétest et du posttest, il est possible de relever un progrès moyen de 3 mois pour l'échantillon. Toutefois, ce n'est pas tous les sujets qui ont progressé

suite aux interventions. En effet, le sujet 1 (S1), le sujet 2 (S2) et le sujet 6 (S6) ont tous régressé considérant leur équivalence d'âge, soit de un mois (S1; S2) ou de deux mois (S6). Le sujet 3 (S3), le sujet 4 (S4), le sujet 5 (S5) et le sujet 7 (S7) ont tous progressé. En tenant compte de leur équivalence d'âge, la progression de ces derniers varie entre un et dix-huit mois.

Tableau 4.1
Résultats au prétest et au posttest à l'ÉVIP (1993)

Sujets	Score brut		Score normalisé*		Rang centile	
	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po
Prétest/Posttest						
S1	11	15	62	65	<1-1	1
S2	34	36	93	93	32	32
S3	15	30	66	80	<1	9
S4	10	22	60	70	<1	2-3
S5	31	34	77	79	6	8
S6	14	17	60	62	<1	<1
S7	22	30	61	67	<1	1-2
Moyenne de l'échantillon	19,57	26,26	68,43	73,71	1	2

*Intervalle de confiance +/- 8

Tableau 4.2
Comparaison des équivalences d'âge obtenues à l'ÉVIP (1993)

Sujets	Prétest			Posttest			Régression/ Progression
	Âge chronologique	Équivalence d'âge	Retard	Âge chronologique	Équivalence d'âge	Retard	
S1	4 ans 10 mois	2 ans	2 ans 10 mois	5 ans 1 mois	2 ans 2 mois	2 ans 11 mois	régression 1 mois
S2	4 ans 2 mois	3 ans 7 mois	7 mois	4 ans 4 mois	3 ans 8 mois	8 mois	régression 1 mois
S3	4 ans 11 mois	2 ans 6 mois	2 ans 5 mois	5 ans 1 mois	3 ans 3 mois	1 an 10 mois	progression 7 mois
S4	5 ans	2 ans	3 ans	5 ans 2 mois	3 ans	2 ans 2 mois	progression 10 mois
S5	5 ans 4 mois	3 ans 4 mois	2 ans	5 ans 6 mois	3 ans 7 mois	1 an 11 mois	progression 1 mois
S6	5 ans 4 mois	2 ans 1 mois	3 ans 3 mois	5 ans 6 mois	2 ans 3 mois	3 ans 5 mois	régression 2 mois
S7	6 ans 2 mois	2 ans 7 mois	3 ans 7 mois	6 ans 4 mois	3 ans 3 mois	2 ans 3 mois	progression 18 mois
Moyenne de l'échantillon	5 ans 1 mois	2 ans 7 mois	2 ans 6 mois	5 ans 3 mois	3 ans	2 ans 3 mois	progression 5 mois

Puis, selon les résultats obtenus à l'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot*, il semble que la moyenne de l'échantillon ait peu progressé suite aux interventions (voir tableau 4.3). En effet, au prétest, le score moyen est de 15,14 mots identifiés correctement sur 30, comparativement au posttest où le score moyen est de 16 mots sur 30. En ce sens, l'échantillon aurait été en mesure d'identifier correctement presque un mot de plus au posttest. S2 semble être celui qui a le mieux performé à cette épreuve puisqu'il a réussi à identifier six mots de plus qu'à la passation du prétest. Les autres sujets ayant progressé à ce test (S4; S5; S7) ont été en mesure d'identifier un ou deux autres mots de plus. S3 et S6 semblent, pour leur part, avoir régressé suite aux interventions puisqu'ils ont identifié deux ou trois mots de moins. Le résultat de S1 est demeuré le même aux deux temps de passation.

Tableau 4.3
Résultats à l'*Épreuve de vocabulaire: Association image-mot* (Laplante, 2005)

Sujets	Prétest	Posttest
S1	8/30	8/30
S2	15/30	21/30
S3	17/30	15/30
S4	12/30	14/30
S5	17/30	19/30
S6	18/30	15/30
S7	19/30	20/30
Moyenne de l'échantillon	15, 1429	16

Enfin, en considérant les résultats obtenus aux deux instruments de mesure, globalement, la moyenne de l'échantillon est supérieure en ce qui concerne le vocabulaire réceptif suite aux interventions. Toutefois, de grandes variations sont observées entre les sujets. D'abord, il est intéressant de relever que S1 et S6 sont deux enfants allophones et que ceux-ci n'ont pas réussi à améliorer leur vocabulaire réceptif selon la passation des deux tests évaluant cet aspect. Cela permet d'inférer

que l'intervention n'a pas été suffisante pour stimuler le vocabulaire en compréhension pour les sujets ayant le français comme langue seconde. Également, en observant les scores normalisés obtenus par S2 à l'ÉVIP, des progrès sont constatés. Toutefois, considérant son développement et son équivalence d'âge, ces progrès ne sont pas suffisants pour correspondre au comportement typique selon son âge chronologique suite aux interventions. Il importe de souligner que c'est cet élève qui a le plus progressé selon l'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot*. Ces résultats sont donc contradictoires à ceux obtenus à l'ÉVIP. Comme cet enfant se fatigue rapidement et que des difficultés attentionnelles sont relevées, il se peut que les caractéristiques propres à ce sujet aient nui à sa performance.

4.1.2 Résultats globaux obtenus pour l'évaluation du vocabulaire expressif

Le vocabulaire expressif est évalué sur le plan quantitatif, mais également sur le plan qualitatif grâce à deux instruments de mesure: le *Test de dénomination* (TDen) (Dudley et Delage, 1980) et le *Test de production de vocabulaire oral* (Godard, 2012). Ces deux tests permettent de relever une progression en ce qui a trait au vocabulaire en production.

Dans un premier temps, le TDen fait ressortir une progression sur le plan quantitatif du vocabulaire expressif (voir tableau 4.4). En effet, le score moyen obtenu à la passation du prétest est de 20,14 comparativement au posttest qui est de 23,13. Comparativement à la moyenne des enfants de 5 ans (38,71), les scores moyens de l'échantillon aux deux temps de passation se maintiennent sous la moyenne et la cote Z est nettement inférieure ($<-1,53$). L'échantillon semble donc toujours présenter un retard important concernant le vocabulaire en production. À l'exception de S1, tous les sujets ont amélioré quantitativement leurs scores.

Tableau 4.4
 Comparaison des résultats obtenus au prétest et au posttest pour le *Test de dénomination*
 (Dudley/Delage, 1980)

Sujets	Scores		Normes par âge (Cote Z) (5 ans et 6 ans)		Normes par niveau scolaire (Cote Z) (maternelle)	
	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po
Prétest/Posttest						
S1	9	3	<-1,53	<-1,53	<-1,82	<-1,82
S2	25	30	-1,38	-0,64	-1,69	-1,08
S3	27	28	-1,09	-0,94	-1,45	-1,32
S4	9	16	<-1,53	<-1,53	<-1,82	<-1,82
S5	28	34	-0,94	-0,04	-1,32	-0,58
S6	16	18	<-1,53	<-1,53	<-1,82	<-1,82
S7	27	35*	-1,46	-0,46	-1,45	-0,46
Moyenne de l'échantillon	20,14	23,43	<-1,53	<-1,53	<-1,82	<-1,82

* *Sujet âgé de 6 ans et comparé à la norme des enfants son âge*

Dans un deuxième temps, le *Test de production de vocabulaire oral* permet également de relever une amélioration quantitative et qualitative du vocabulaire expressif (voir tableau 4.4). En effet, sur le plan quantitatif, en moyenne, au prétest, les sujets utilisaient 0,64 mot sémantiquement approprié par phrase, comparativement au posttest où ils utilisaient 2,39 mots sémantiquement appropriés par phrase. En comparant ces deux moyennes, l'échantillon utilise 1,75 mot sémantiquement approprié de plus par phrase suite aux interventions. À la passation du posttest, quatre sujets (S1, S3, S4 et S6) ne sont pas en mesure de produire des phrases comprenant au moins deux mots sémantiquement acceptables selon les résultats obtenus à ce test. Il est intéressant de souligner que, parmi ces quatre sujets, S1 et S6 sont tous les deux allophones et que S3 et S4 sont les deux sujets chez qui une déficience intellectuelle légère est soupçonnée ou diagnostiquée. Donc, l'intervention n'a pas été aussi bénéfique pour des sujets ayant le français comme langue seconde ou ayant des limites sur le plan des capacités cognitives. D'ailleurs, S4, chez qui une déficience intellectuelle est soupçonnée, n'a pas été en mesure de produire des phrases

acceptables lors de la passation de ce test puisqu'il ne faisait que répéter le mot cible. La présence d'écholalie peut également être un indice de limites cognitives ce qui pourrait appuyer l'hypothèse d'une résistance à l'intervention pour ce type de sujets. Qualitativement, les productions des sujets sont plus précises et sémantiquement plus acceptables. Au prétest, en moyenne, 34,71% des productions des sujets sont sémantiquement acceptables. Au posttest, plus de la moitié (68,43%) des productions de l'échantillon sont sémantiquement acceptables.

Tableau 4.5
Comparaison des moyennes de mots sémantiques appropriés utilisés par phrase au prétest et au posttest au *Test de production de vocabulaire oral* (Godard, 2012)

Sujets	Moyenne de mots* utilisés par phrase		Différence entre prétest et posttest	Productions sémantiques acceptables	
	Prétest	Posttest		Prétest	Posttest
S1	0	1,67	1,67	0 sur 4 (0%)	3 sur 4 (75%)
S2	0,5	3,66	3,16	2 sur 6 (33%)	8 sur 8 (100%)
S3	0,25	1,5	1,25	0 sur 4 (0%)	1 sur 3 (33%)
S4	0	0	0	0 sur 0 (0%)	0 sur 0 (0%)
S5	1	4,05	3,05	2 sur 4 (50%)	5 sur 6 (83%)
S6	0,25	1	0,75	3 sur 5 (60%)	7 sur 8 (88%)
S7	2,45	4,88	2,43	4 sur 4 (100%)	6 sur 6 (100%)
Moyenne de l'échantillon	0,64	2,39	1,76	34,71%	68,43%

*Mots sémantiquement appropriés

En somme, le vocabulaire en production s'est amélioré suite aux interventions. En effet, quantitativement et qualitativement, le TDen et le *Test de production de vocabulaire oral* révèlent une progression en comparant les scores moyens de l'échantillon aux deux temps de passation.

4.1.3 Résultats globaux obtenus pour l'évaluation des réseaux sémantiques

L'évaluation des réseaux sémantiques s'est faite à l'aide de deux sous-tests de l'*Évaluation clinique des notions langagières* (CELF) (Semel, Wiig et Secord, 2009): les tests *Famille de mots* (réceptif, expressif et résultat total) et le test *Association de mots*. Ces tests permettent d'obtenir des informations quant à l'organisation sémantique sur les plans réceptif et expressif de l'échantillon. D'entrée de jeu, il

importe de mentionner que S4 n'a pu effectuer les tests *Famille de mots* (réceptif; expressif; résultat total) puisqu'il ne comprenait pas les consignes et répétait seulement les mots de celles-ci. Ce sujet n'est donc pas considéré dans le score moyen de l'échantillon pour ces tests.

D'abord, le test *Famille de mots* - réceptif révèle une progression pour l'échantillon concernant les réseaux sémantiques sur le plan réceptif suite aux interventions (voir tableau 4.6). En effet, au prétest, le score d'équivalence moyen est de 9 comparativement au posttest qui est de 12,3. Avant les interventions, le score d'équivalence moyen situe l'échantillon au 39^e rang centile. Suite à celles-ci, l'échantillon se situe au 70^e rang centile. Dans l'échantillon, S5 et S6 ont tous les deux obtenu des scores plus faibles à la passation du posttest. D'abord, il importe de souligner que S5 a obtenu des scores supérieurs à la moyenne de son âge le situant au 98^e rang centile au prétest et au 95^e rang centile au posttest. Donc, au regard de ce test, celui-ci n'a pas de difficulté marquée concernant le versant réceptif des réseaux sémantiques. Puis, S6, pour sa part, a obtenu un point de moins à la passation du posttest. Considérant les difficultés plus marquées relevées chez cette élève lors du prétest, les résultats portent à croire que les interventions ne lui ont pas permis d'améliorer ses réseaux sémantiques sur le plan réceptif.

Puis, pour le test *Famille de mots* - expressif, une amélioration des réseaux sémantiques sur le plan expressif est également notée (voir tableau 4.7). Hormis S3, pour qui les résultats sont demeurés stables, il semble que tous les autres sujets ayant participé à ce test ont progressé suite aux interventions. Le score d'équivalence moyen au prétest est de 3, comparativement au posttest qui est de 6,17. L'échantillon se situe au 5^e rang centile avant les interventions, puis au 25^e rang centile après celles-ci.

Tableau 4.6
Résultats obtenus au prétest et au posttest au test *Famille de mots - réceptif* (CELF, 2009)

Sujets	Score brut		Score d'équivalence*		Rang centile*		Équivalence d'âge	
	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po
S1	13	18	9	16	37	98	4 : 3	>7 : 11
S2	11	15	8	14	25	91	<4 : 0	5 : 3
S3	7	9	3	4	1	2	<4 : 0	<4 : 0
S4	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
S5	18	18	16	15	98	95	>7 : 11	>7 : 11
S6	15	15	10	9	50	37	5 : 3	5 : 3
S7	14	19	8	16	25	98	4 : 9	>7 : 11
Moyenne de l'échantillon	13	15,67	9	12,3	39	70	4 : 3	5 : 0

*Intervalle de confiance de 90%

Tableau 4.7
Résultats obtenus au prétest au et posttest au test *Famille de mots - expressif* (CELF, 2009)

Sujets	Score brut		Score d'équivalence*		Rang centile*		Équivalence d'âge	
	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po
S1	1	6	2	6	0,4	9	<4 : 0	<4 : 0
S2	3	9	5	6	5	37	<4 : 0	4 : 9
S3	0	1	1	1	0,1	0,1	<4 : 0	<4 : 0
S4	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
S5	6	10	6	9	9	37	<4 : 0	5 : 3
S6	2	9	1	8	0,1	25	<4 : 0	4 : 9
S7	5	9	3	7	1	16	<4 : 0	4 : 9
Moyenne de l'échantillon	2,83	7,33	3	6,17	5	25	<4 : 0	≈4 : 9

*Intervalle de confiance de 90%

Également, pour obtenir davantage de précision sur les réseaux sémantiques concernant le versant expressif, le test *Association de mots* est utilisé. Une amélioration est également notée concernant cette sphère suite aux interventions (voir tableau 4.8). S4 n'a pas réussi à effectuer le test à la passation du prétest. Toutefois, il

y parvient à la passation du posttest et il obtient un score d'équivalence de 2. Malgré cette potentielle progression, son score n'a pas été comptabilisé dans la moyenne de l'échantillon. Le score d'équivalence moyen au prétest est de 4, comparativement à celui du posttest qui est de 5,5. L'échantillon est donc passé du 6^e rang centile au 12^e rang centile, suite aux interventions. Ces résultats mettent en lumière les difficultés importantes concernant le versant expressif des réseaux sémantiques avant les interventions. Malgré l'amélioration notée, ces lacunes demeurent bel et bien présentes suite aux interventions.

Tableau 4.8
Résultats obtenus au prétest et au posttest au test *Association de mots*
(CELF, 2009)

Sujets	Score brut		Score d'équivalence*		Rang centile*		Équivalence d'âge	
	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po
S1	2	3	2	2	0,4	0,4	<4 : 0	<5 : 0
S2	12	13	6	7	9	16	<5 : 0	<5 : 0
S3	2	7	2	4	0,4	2	<5 : 0	<5 : 0
S4**	ND	2	ND	2	ND	0,4	ND	<5 : 0
S5	11	16	6	7	9	16	<5 : 0	<5 : 0
S6	5	16	3	7	1	16	<5 : 0	<5 : 0
S7	13	17	5	6	5	9	<5 : 0	<5 : 0
Moyenne de l'échantillon	7.5	12	4	5,5	6	12	<5 : 0	<5 : 0

*Intervalle de confiance de 90%

**Les scores de S4 ne sont pas comptabilisés dans la moyenne de l'échantillon.

Enfin, le test *Famille de mots - résultat total* permet d'obtenir une mesure des réseaux sémantiques, et ce, concernant les deux versants du langage. Globalement, l'échantillon a amélioré cette habileté au fil des interventions (voir tableau 4.9). Au prétest, l'échantillon a obtenu un score d'équivalence moyen de 6,67 ce qui le situe au 25^e rang centile. Au posttest, il obtient un score d'équivalence moyen de 9,3 ce qui positionne l'échantillon au 48^e rang centile. Il importe de rappeler que S4 n'a pu participer aux trois parties de ce test.

Tableau 4.9

Résultats obtenus au prétest et au posttest au test *Famille de mots* - résultat total (CELF, 2009)

Sujets	Score brut		Score d'équivalence*		Rang centile*		Équivalence d'âge	
	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po
S1	14	24	5	11	5	63	<4 : 0	<4 : 0
S2	14	24	6	10	9	50	<4 : 0	4 : 3
S3	7	12	2	3	0,4	1	<4 : 0	<4 : 0
S4	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
S5	24	28	17	12	99	75	5 : 0	5 : 0
S6	17	24	5	8	5	25	<4 : 0	5 : 0
S7	19	28	5	12	5	75	<4 : 0	4 : 9
Moyenne de l'échantillon	15,83	23,33	6,67	9,33	25	48	ND	ND

*Intervalle de confiance de 90%

En somme, les scores moyens obtenus aux tests *Famille de mots* et d'*Association de mots* au CELF (2009) permettent de constater que l'échantillon a progressé au fil des interventions en ce qui a trait aux réseaux sémantiques. Le versant expressif est plus lacunaire que celui réceptif et, pour plusieurs sujets, les scores demeurent encore largement sous la moyenne des enfants de leur âge.

4.1.4 Résultats globaux obtenus pour l'évaluation de l'évocation lexicale

Afin d'évaluer l'évocation lexicale des sujets, trois tests ont été passés: le test de *Dénomination automatique rapide* (CELF, 2009) et les tests de *Dénomination rapide de couleurs* et *Dénomination rapide d'images* (Bilan de santé : évaluation du développement pour la scolarité 5 à 6 ans (BSEDS) (version 4.0; 2011). Ces trois tests permettent de déceler l'évolution de cette habileté suite aux interventions.

Premièrement, le test de *Dénomination automatique rapide* du CELF demande aux participants de nommer des couleurs, des formes, puis, simultanément, les deux types d'items. En raison de la méconnaissance des formes, S1 et S3 n'ont pas pu passer ce test et ceux-ci n'ont pas été pris en compte dans la moyenne de l'échantillon

pour ce test-ci. La comparaison des scores d'équivalence entre le prétest et le posttest permet de constater une amélioration de l'évocation lexicale pour l'échantillon (voir tableau 4.10). Plus précisément, le score d'équivalence moyen est de 8 au prétest ce qui situe l'échantillon au 36^e rang centile. Au posttest, le score d'équivalence moyen augmente à 9,75 ce qui positionne le groupe au 48^e rang centile. Il est à noter que S7 a obtenu un score élevé comparativement aux élèves de son âge chronologique. En effet, ses résultats sont équivalents à ceux d'un enfant de 7 ans au prétest et de 7 ans 8 mois au posttest, dépassant son âge de 10 et de 16 mois.

Tableau 4.10

Résultats obtenus au prétest et au posttest au test *Dénomination automatique rapide* (CELF, 2009)

Sujets	Score brut		Score d'équivalence*		Rang centile		Équivalence d'âge	
	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po
S1	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
S2	38	41	11	12	63	75	5 : 8	6 : 1
S3	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
S4**	ND	18	ND	4	ND	2	ND	<5 : 0
S5	26	30	7	7	16	16	<5 : 0	<5 : 0
S6	13	30	3	7	1	16	<5 : 0	<5 : 0
S7	46	49	11	13	63	84	7 : 0	7 : 8
Moyenne de l'échantillon	30,75	37,5	8	9,75	36	48	ND	ND

*Intervalle de confiance de 90%

**Les scores de S4 ne sont pas comptabilisés dans la moyenne de l'échantillon

Deuxièmement, le test de *Dénomination rapide de couleurs* (BSEDS) permet aussi de relever une amélioration du temps de dénomination pour l'échantillon (voir tableau 4.11). Comme pour le test précédent, S3 n'a pu nommer les couleurs au prétest puisqu'elle ne les connaissait pas. Toutefois, au posttest, elle réussit à les nommer, et ce, en 91 secondes. Puisqu'elle n'a pas pu effectuer la première passation du test, son résultat n'est pas pris en considération dans la moyenne de l'échantillon. La moyenne des enfants de 5 ans à ce test est de 38 secondes. L'échantillon se situe donc près de la moyenne au prétest (39,67 secondes) et au posttest (35,83 secondes).

À la deuxième passation, l'échantillon a obtenu un temps plus rapide que la moyenne des enfants de 5 ans. Il importe de souligner que certains sujets sont en mesure de nommer rapidement les couleurs (S2; S4; S5; S7) comparativement à d'autres (S1; S3; S6) pour qui cette tâche est un défi plus important. Globalement, peu de difficultés sont relevées pour l'échantillon concernant l'évocation lexicale. Cependant, les scores des sujets plus performants dans la dénomination de couleurs camouflent les lacunes des sujets plus faibles.

Troisièmement, le test de *Dénomination rapide d'images* (BSEDS, 2011) relève, à son tour, une amélioration de l'évocation lexicale (voir tableau 4.12). Il importe de souligner que S1 n'a pu passer ce test puisqu'il n'était pas en mesure de nommer correctement les images issues du test. Cette fois-ci, les temps moyens se situent sous la moyenne des enfants de 5 ans qui est de 38 secondes. En effet, au prétest, l'échantillon obtient un temps moyen de 56,3 secondes ce qui le situe à deux écarts-types sous la moyenne (59,4 secondes). Au posttest, le temps de dénomination est plus rapide qu'à la passation du prétest puisqu'il est de 48 secondes. Le temps moyen de l'échantillon demeure sous la moyenne, mais cette fois-ci à un écart-type de celle-ci (48,7 secondes).

Tableau 4.11
Résultats obtenus au prétest et au posttest au test de *Dénomination rapide de couleurs*
(BSEDS, 2011)

Sujets	Scores (en secondes)	
Prétest/Posttest	Pr	Po
S1	43	40
S2	24	29
S3*	X	91
S4	37	31
S5	39	42
S6	76	53
S7	19	20
Moyenne de l'échantillon	39,67	35,83
Moyenne des enfants de 5 ans	38	38
Écart-type (14,5)	$\approx \bar{x}$	$\approx \bar{x}$

*Les scores de S3 ne sont pas comptabilisés dans la moyenne de l'échantillon

Tableau 4.12
Résultats obtenus au prétest et au posttest au test de *Dénomination rapide d'images*
(BSEDS, 2011)

Sujets	Scores (en secondes)	
Prétest/Posttest	Pr	Po
S1	ND	ND
S2	54	36
S3	56	74
S4	92	66
S5	44	44
S6	60	41
S7	32	27
Moyenne de l'échantillon	56,33	48
Moyenne des enfants de 5 ans	38	38
Écart-type (10,7)	-2	-1

Les trois tests utilisés pour évaluer l'évocation lexicale relèvent une amélioration de cette habileté. Le test de *Dénomination rapide de couleurs* (BSEDS, 2011) est le seul test ne mettant pas en évidence les lacunes sur le plan de l'évocation lexicale puisque les scores moyens de l'échantillon sont relativement près de la moyenne des enfants de 5 ans. L'enseignement intensif et explicite des couleurs pour certains sujets de ce groupe a potentiellement contribué à un score moyen plus élevé camouflant ainsi les difficultés des sujets en ce qui a trait à l'évocation lexicale. Les deux autres tests ont permis de relever non seulement des difficultés concernant cette habileté, mais aussi une amélioration de celle-ci suite aux interventions.

4.1.5 Résultats globaux obtenus pour l'évaluation du traitement phonologique

L'utilisation du test de *Répétition de logatomes* du BSEDS (2011) permet de mettre en lumière les difficultés sur le plan du traitement phonologique que présente l'échantillon, mais aussi de montrer les résultats hétérogènes obtenus par celui-ci (voir tableau 4.13). Globalement, le score moyen de l'échantillon a augmenté suite aux interventions. Plus précisément, au prétest, l'échantillon a répété correctement 1,57 logatome sur dix. La moyenne des enfants de 5 ans étant de neuf logatomes, l'échantillon se situe entre le troisième et le quatrième écart-type sous la moyenne (3^e écart-type : 2,7 logatomes; 4^e écart-type : -0,6 logatome). Au posttest, l'échantillon répète correctement 3,14 logatomes ce qui le situe entre le deuxième et le troisième écart-type sous la moyenne (2^e écart-type : 4,8 logatomes). En observant les sujets séparément, les résultats montrent que trois élèves ont progressé (S1; S2; S7) et quatre ont maintenu leur score (S3; S4; S5; S6). Il est intéressant de souligner que S3, S4 et S5 ont soit un diagnostic de dyspraxie ou la présence d'indices de trouble moteur ce qui pourrait alors nuire à la production de logatomes. Les difficultés pourraient donc découler du trouble moteur et non d'un traitement phonologique déficitaire. Toutefois, S7 a lui aussi un diagnostic de dyspraxie, mais il est tout de même parvenu à répéter trois logatomes de plus qu'au prétest. À l'inverse, S6, chez qui aucun trouble moteur n'a été diagnostiqué, a tout de même obtenu des résultats

identiques au prétest et au posttest. La passation de ce test permet donc d'obtenir peu d'indices sur la qualité du traitement phonologique en raison de la présence d'un trouble moteur chez plusieurs sujets. Toutefois, elle met en évidence les lacunes sur le plan phonologique, et ce, pour tous les élèves de ce groupe.

Tableau 4.13
Résultats obtenus au prétest et au posttest au test de Répétition de logatomes (BSEDS, 2011)

Sujets	Scores (sur 10)	
Prétest/Posttest	Pr	Po
S1	2	6
S2	2	6
S3	0	0
S4	2	2
S5	3	3
S6	1	1
S7	1	4
Moyenne de l'échantillon	1,57	3,14
Moyenne des enfants de 5 ans	9	9
Écart-type (2,1)	$-4 < x < -3$	$-2 < x < -3$

4.1.6 Résultats globaux obtenus pour l'évaluation de la compréhension langagière et celle de concepts

La compréhension langagière et celle de concepts est évaluée grâce au *Token-test* tiré de la batterie de tests de langage Dudley/Delage (1980). Tous les sujets ont progressé en ce qui concerne ces habiletés selon les résultats de ce test (voir tableau 4.14). Au prétest, l'échantillon obtient un score sous la moyenne des enfants de 5 ans (77,75). En effet, leur score est de 52,86 et leur cote Z est de -1,31. Au posttest, l'échantillon obtient un score moyen plus élevé que celui de la moyenne soit de 93,71 et leur cote Z augmente à >1,25. En observant plus attentivement les résultats individuels, seuls S3 et S4 ont obtenu un score demeurant sous la moyenne des enfants de 5 ans. Il importe de rappeler que S3 présente une déficience intellectuelle

légère et S4 présente des limites sur le plan cognitif s'apparentant à une déficience intellectuelle. Au regard de leurs résultats, ces deux élèves ont résisté davantage aux interventions que les autres ce qui ne leur a pas permis de rattraper la moyenne des enfants de leur âge. Malgré cette résistance, tous les sujets ont amélioré leur compréhension langagière et celle de concepts suite aux interventions.

Tableau 4.14
Résultats obtenus au prétest et au posttest pour le *Token-test*
(Dudley/Delage, 1980)

Sujets	Scores		Normes par âge (Cote Z) (5ans et 6ans)		Normes par niveau scolaire (Cote Z) (maternelle)	
	Pr	Po	Pr	Po	Pr	Po
Prétest/Posttest						
S1	45	86	<-1,53	1,10	<-3,35	0,73
S2	55	111	-1,16	›1,25	-2,02	›1,44
S3	37	55	<-1,53	-1,16	<-3,35	-2,02
S4	60	68	-0,80	-0,21	-1,57	-0,87
S5	60	97	-0,80	›1,25	-1,57	›1,44
S6	47	111	<-1,53	›1,25	-2,73	›1,44
S7*	66	128	-1,49	›1,23	-1,04	›1,44
Moyenne de l'échantillon	52,86	93,71	-1,31	›1,25	-2,20	1,44

* Sujet âgé de 6 ans et comparé à la norme des enfants de son âge

4.1.7 Synthèse des résultats globaux de l'échantillon

Globalement, les scores moyens, obtenus lors de la passation des multiples instruments de mesure, décèlent une amélioration du vocabulaire réceptif et expressif, des réseaux sémantiques, de l'évocation lexicale, du traitement phonologique et de la compréhension langagière et de concepts. Au regard des tests utilisés, en comparant les scores moyens entre le prétest et le posttest, il est possible de croire que les sujets ont amélioré plusieurs habiletés langagières suite aux interventions. Il importe de rappeler que le petit échantillon retenu ne permet pas d'obtenir des résultats significatifs et généralisables. Cependant, l'utilisation d'un tel échantillon, issu d'une

population à la fois exceptionnelle et hétérogène, permet d'observer plus précisément l'influence de l'intervention sur certaines habiletés langagières, tout en établissant des liens avec les caractéristiques individuelles des sujets. En revanche, un échantillon plus grand risquerait de camoufler des informations importantes concernant l'efficacité de l'intervention au regard des difficultés spécifiques des élèves. Les sous-sections suivantes permettent donc d'examiner l'influence des cinq semaines d'intervention pour chacun des sujets.

4.2 Présentation des résultats individuels

Les prochaines sous-sections présentent les sept sujets de cette étude ainsi que leurs résultats obtenus aux différents tests. D'abord, une brève description de l'élève est faite permettant de relever les forces et les lacunes sur le plan langagier, les caractéristiques personnelles, ainsi qu'une courte présentation de la participation de celui-ci lors des interventions et de la passation des tests. Puis, chacune des habiletés langagières sera examinée à l'aide des résultats individuels obtenus lors de la passation des instruments de mesure. Enfin, chaque sous-section se termine par une synthèse de la performance et de l'évolution de l'enfant.

4.2.1 Le sujet 1

Le sujet 1 (S1) est un garçon allophone de 5 ans ayant pour langue première le tamoul. L'anglais est sa langue seconde et le français, qui est la langue dans laquelle il est scolarisé, est sa troisième langue. Une évaluation psychologique en décembre 2012 a montré que S1 est à risque de présenter un trouble langagier compte tenu des limites, dans les sphères réceptive et expressive, observées dans sa langue maternelle. L'enseignante de la classe constate des difficultés attentionnelles importantes chez lui qui sont également relevées lors des interventions et lors de la passation des tests (S1 est distrait, il joue avec ses doigts, il ne regarde pas son interlocuteur, se fatigue rapidement, etc.). S1 est un jeune garçon minutieux qui s'applique dans l'exécution

des tâches demandées. Toutefois, sa minutie ainsi que ses difficultés attentionnelles ralentissent beaucoup son rythme en classe ce qui l'empêche bien souvent de terminer son travail.

Lors des séances d'interventions, pendant la phase d'activation des connaissances où la présentation des mots cibles a lieu, les élèves sont invités à nommer le même mot ciblé à tour de rôle en faisant référence à une image ou à un objet. Même si les six autres participants ont répété précédemment le même mot cible, S1 reste bien souvent muet et n'est pas en mesure de le nommer. Également, au moment des retours individuels, la chercheuse demande aux enfants de nommer les trois mots cibles travaillés en faisant référence à des images et à des objets. Malgré l'heure consacrée à l'enseignement de trois mots de vocabulaire lors d'une séance d'intervention, S1 n'est en mesure de nommer qu'un mot cible travaillé. Bien souvent, en lui fournissant l'amorce phonologique du mot (ex. : /t/...? → tomate), il est capable de fournir une réponse. L'apprentissage de nouveaux mots et de leur définition est bien souvent ardu pour ce sujet.

En ce qui a trait au langage, sur le plan expressif, S1 utilise très peu de mots pour exprimer sa pensée. Également, la composition de son discours se limite bien souvent à un ou à deux mots (ex. : À la collation, il explique ce qu'il mange brièvement : « *Banane, manger.* ») et à l'utilisation de quelques gestes ou mimes pour communiquer. Lorsque l'enseignante, la chercheuse ou les autres élèves de la classe lui posent une question qu'il ne comprend pas ou s'il n'est pas en mesure de formuler une réponse, S1 utilise très peu de stratégies compensatoires et reste généralement muet et passif.

Sur le plan réceptif, il est difficile de distinguer la source de ses incompréhensions : est-ce relié au potentiel trouble du langage, à la langue ou à ses difficultés attentionnelles? De plus, la faible utilisation de stratégies compensatoires pour communiquer et sa passivité font en sorte qu'il est difficile de distinguer ce qu'il comprend de ce qu'il ne comprend pas.

Plusieurs instruments de mesure ont été utilisés pour évaluer le vocabulaire et d'autres habiletés langagières, et ce, avant les interventions et après celles-ci. Cette passation des tests permet d'obtenir un portrait plus précis des forces, des lacunes et des apprentissages de S1.

4.2.1.1 Évaluation du vocabulaire réceptif

Afin de mesurer le nombre de mots que S1 comprend, deux tests ont été utilisés. D'abord, l'*Échelle de vocabulaire en images du Peabody* (1993) indique au prétest un score normalisé de 62 ce qui le situe au premier rang centile. Cet enfant de 4 ans 10 mois a un vocabulaire réceptif équivalent à un enfant de 2 ans. Suite aux interventions, le score normalisé a légèrement augmenté à 65. À la passation du posttest, S1 est âgé de 5 ans 1 mois et son âge équivalent est de 2 ans 2 mois. Malgré les interventions intensives stimulant le vocabulaire qui ont eu lieu trois fois par semaine, et ce, pendant cinq semaines, S1 n'a pas progressé, même en considérant le facteur temps. Son score normalisé de 65 le situe un mois en deçà de son équivalence d'âge.

Également, l'utilisation de l'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot* (2005) permet de constater une stabilité en ce qui concerne son vocabulaire réceptif. En effet, à l'identification de trente mots cibles, S1 a identifié correctement le même nombre de mots au prétest qu'au posttest, soit huit mots sur trente.

4.2.1.2 Évaluations du vocabulaire expressif

Le *test de dénomination* (TDen) issu de la batterie de tests de langage Dudley/Delage (1980) permet de mesurer quantitativement le vocabulaire expressif des sujets. Dans le cas de S1, au prétest, il a obtenu un score de neuf. Comparativement à la moyenne des enfants de 5 ans (38,71), sa cote Z est de $-1,53$. À la passation du posttest, cet enfant a obtenu un score plus faible qu'au prétest, soit de trois, ce qui maintient sa cote Z en dessous de $-1,53$.

Le *Test de production de vocabulaire oral* (2012) permet non seulement de mesurer quantitativement le vocabulaire expressif, mais également de prendre en

compte la qualité des phrases produites (voir tableau 4.15). Premièrement, lors de la passation du prétest, S1 n'est pas en mesure de formuler une phrase ou de mettre en contexte les mots cibles. Bien souvent, il répète simplement le mot cible ou répond « *Je ne sais pas.* ». Aucune phrase produite ne fut considérée comme étant satisfaisante et appropriée sémantiquement au prétest. Suite aux interventions, S1 se souvient de quelques mots entraînés ainsi que de leur sens. En moyenne, il utilise 1,67 mot par phrase à la passation du posttest. Bien que son vocabulaire et ses phrases soient restreints, il utilise des gestes pour appuyer son discours. C'est d'ailleurs le cas pour le mot cible *cheveu*. Au prétest, la production de S1 se limite à répéter le mot cible. Au posttest, il utilise davantage de mots et utilise des gestes pour préciser son discours : « *Cheveux ici* (pointe ses cheveux), *cheveux s....tête* ». Il semble donc avoir appris certains mots cibles et le réseau sémantique de ceux-ci s'est développé.

4.2.1.1 Évaluations des réseaux sémantiques sur le plan réceptif et expressif

Les réseaux sémantiques sont évalués grâce à deux tests issus de l'*Évaluation clinique des notions langagières* (CELF) (2009). Le test *Famille de mots* permet de relever les progrès de S1 en ce qui a trait à l'organisation sémantique sur le plan réceptif et expressif. Au test *Famille de mots - réceptif*, S1 est passé d'un score d'équivalence de 9 à 16. Au prétest, son score équivaut à celui d'un enfant de 4 ans 3 mois comparativement au posttest où son score équivaut à celui d'un enfant de plus de 7 ans 11 mois. En considérant le rang centile, S1 est passé du 37^e rang au 98^e rang.

Sur le plan expressif, le test *Famille de mots - expressif* permet également de relever des progrès en ce qui concerne les réseaux sémantiques. Au prétest, le score d'équivalence de S1 est de 2 comparativement au posttest qui est de 6. Aux deux temps de passation, ses scores équivalent à ceux d'un enfant âgé de moins de 4 ans. Toutefois, en considérant le rang centile, S1 est passé du 0,4^e rang au 9^e rang.

Enfin, le test *Famille de mots - total* permet d'observer une amélioration globale des réseaux sémantiques considérant les deux versants du langage. Effectivement, le score d'équivalence est passé de 5 à 11 ce qui permet de relever le passage de S1 du 5^e rang centile au 53^e en l'espace de deux mois. Malgré cette progression, les réseaux sémantiques de S1 sont équivalents à ceux d'un enfant de moins de 4 ans. En somme, les réseaux sémantiques de S1 semblent s'affiner, mais le versant expressif est davantage lacunaire et les progrès se font plus lentement.

Enfin, le test d'*Association de mots* du CELF (2009) permet également de mettre en lumière les difficultés que présente S1 sur le plan expressif en ce qui a trait à l'organisation sémantique. Plus précisément, le score d'équivalence est demeuré le même au prétest qu'au posttest, soit de 2. Il demeure donc au 0,4^e rang centile ce qui équivaut à un enfant âgé de moins de 5 ans.

4.2.1.2 Évaluation de l'évocation lexicale

Les trois tests évaluant l'évocation lexicale sont des tests de dénomination de couleurs, de formes et d'images. S1 est en mesure de nommer quelques couleurs (rouge, jaune, vert, bleu, rose) toutefois, il ne connaît que deux formes (le carré et le cercle) ce qui restreint l'évaluation de l'évocation lexicale dans ce cas. Le test de *Dénomination automatique rapide* issu du CELF (2009) ne peut donc être utilisé puisqu'il doit nommer des formes.

Par conséquent, l'utilisation du test de *Dénomination rapide de couleurs* (BSEDS, 2011) est utile puisqu'il ne demande qu'à nommer des couleurs. Dans ce test, S1 a amélioré sa vitesse de dénomination de couleurs de trois secondes passant donc de 43 secondes à 40 secondes. En considérant la moyenne des enfants âgés de 5 ans qui est de 38 secondes, S1 obtient des scores s'approchant de la norme.

Enfin, un deuxième test issu du BSEDS (2011) permet également de mesurer l'évocation lexicale : le test de *Dénomination d'images*. Toutefois, pour S1, ce test

n'a pu être utilisé puisqu'il n'était pas en mesure de nommer chacune des images (ciseau, lapin, couteau, chapeau, raisin).

4.2.1.3 Évaluation du traitement phonologique

Pour l'évaluation du traitement phonologique, le test de *Répétition de logatomes* du BSEDS (2011) est utilisé. La moyenne des enfants de 5 ans est en mesure de répéter correctement neuf logatomes sur dix. Dans le cas de S1, au prétest, il a réussi à répéter adéquatement deux logatomes. Une amélioration en ce qui a trait au traitement phonologique est constatée puisqu'il a réussi à répéter correctement six logatomes au posttest. S1 est donc passé d'un score se situant près du troisième écart-type sous la moyenne (2,7 logatomes) au prétest à un score se situant près du premier écart-type sous la moyenne (6,9 logatomes) au posttest.

4.2.1.4 Évaluation de la compréhension langagière et de concepts

Enfin, pour l'évaluation de la compréhension langagière et de concepts, le *Token-test* issu de la batterie de tests de langage de Dudley/Delage (1980) est utilisé. En comparant ses scores au prétest et au posttest, S1 a amélioré considérablement cette habileté langagière. En effet, son score est passé de 45 à 86. Comparativement à la norme des enfants de 5 ans (77,75), son score est plus faible que la moyenne et sa cote Z se situe en dessous de la moyenne (-1,53) au prétest. Au posttest, son score a augmenté et a dépassé la moyenne des enfants de son âge. Sa cote Z est donc de 1,10. En se référant à ce test, il semble que S1 soit en mesure de comprendre des consignes plus complexes comprenant de deux à cinq éléments.

4.2.1.5 Synthèse et interprétation des résultats de S1

En considérant les résultats obtenus suite à la passation du prétest et du posttest pour S1, le versant réceptif du langage s'est davantage développé comparativement au versant expressif. Comme ce garçon est exposé simultanément à trois langues (tamoul, anglais et français) et qu'il est à risque de présenter un trouble langagier, la

sphère expressive du langage va probablement se développer plus tardivement et plus ardemment que la sphère réceptive. Les résultats issus des instruments de mesure vont dans le même sens et mettent en lumière l'amélioration du versant réceptif comparativement à une stabilisation ou même parfois à une stagnation sur le plan expressif (voir tableau 4.16). C'est d'ailleurs le cas au TDen (1980) ou au test d'*Association de mots* (2009). Aussi, deux des trois tests évaluant l'évocation lexicale n'ont pu être utilisés aux deux temps de passation puisque S1 n'était en mesure de nommer les formes ni les images. Le vocabulaire expressif et l'évocation lexicale constituent des lacunes pour S1.

Au regard des résultats issus de la passation des instruments de mesure, le versant réceptif du langage s'est amélioré, surtout en ce qui a trait aux réseaux sémantiques et à la compréhension langagière ainsi que des concepts. L'affinement des réseaux sémantiques se reflète également sur la production de phrases de S1 (*Test de production de vocabulaire oral* (2012)). Le TDen (1980) révèle une régression en ce qui a trait au vocabulaire expressif et le *Test de production de vocabulaire oral* (2012) permet également de constater que S1 n'utilise pas systématiquement le mot cible dans son discours (voir tableau 4.15). Toutefois, il importe de relever que ce garçon semble comprendre le sens de certains mots cibles puisqu'il nomme des éléments issus du réseau sémantique de ceux-ci. Par exemple, pour le mot cible *lapin*, S1 est en mesure de dire au posttest : « *carotte manger* », comparativement au prétest où il n'est pas en mesure de formuler une réponse : « *Je sais pas.* ». Il semble donc comprendre le mot cible *lapin*, même si, sur le plan expressif, sa phrase est peu élaborée et qu'il n'emploie pas le mot. De plus, sur le plan réceptif, sa compréhension langagière et celle de concepts se sont développées puisqu'une amélioration est notée au *Token-test* (1980). Puisque les réseaux sémantiques et la compréhension langagière et de concepts se sont améliorés, ces capacités constituent une force pour S1. Il sera pertinent de s'appuyer sur celle-ci afin de poursuivre l'amélioration d'autres aspects du langage. En considérant la barrière linguistique ainsi que la

présence potentielle d'un trouble langagier, ce garçon utilise peu de mots et est peu outillé pour exprimer sa pensée. La poursuite du développement du vocabulaire expressif chez S1 sera donc essentielle. Comme les réseaux sémantiques semblent s'affiner au fil des interventions, l'utilisation de ceux-ci en vue d'améliorer le vocabulaire en production serait fort probablement bénéfique. Enfin, hormis l'utilisation de quelques gestes, S1 a recours à très peu de stratégies compensatoires. Il serait utile de lui enseigner explicitement des phrases clés afin qu'il puisse exprimer de manière plus précise sa pensée (ex. : *Je veux...*; *J'ai besoin d'aide...*; *etc.*).

Tableau 4.15

Analyse du Test de production de vocabulaire oral (Godard, 2012) pour S1

Mots cibles	Prétest/ Posttest	Production du sujet	Compréhension sémantique	Longueur des énoncés (nombre de mots)			
				Juge 1	Juge 2	Juge 3	Moyenne
Maison	Prétest	« Maison »	Non	0	0	0	0
	Posttest	(Silence) ... « Banane... Maison... Pomme... Poire... »	Non	0	0	0	0
Poisson	Prétest	« Je sais pas. »	Non	0	0	0	0
	Posttest	« De l'eau »	Oui	0	3	3	2
Lapin	Prétest	« Je sais pas. »	Non	0	0	0	0
	Posttest	(Silence)... « carotte manger »	Oui	2	2	2	2
Cheveu	Prétest	« Cheveu »	Non	0	0	0	0
	Posttest	« Cheveux ici (pointe ses cheveux)... cheveux s....tête »	Oui	2	3	3	2,67
Total	Prétest	X	0 sur 4	0	0	0	0
	Posttest	X	3 sur 4	4	8	8	6,67

Moyenne de mots sémantiquement appropriés utilisés par phrase :

Prétest : 0 mot par phrase

Posttest : 1,67 mot par phrase

Tableau 4.16
Synthèse des résultats de S1

Habiletés évaluées	Instruments de mesure	Scores (normalisés)		Rang centile		Équivalence d'âge		Écart-type/Cote Z		Moyenne enfants (5ans)
		Pr	Po	Pr	Po	Pr	Pr	Pr	Po	
Vocabulaire réceptif	<i>ÉVIP (1993)</i>	62	65	<1	1	2 : 0	2 : 2	ND	ND	ND
	<i>Épreuve vocabulaire (Laplante, 2005)</i>	8/30	8/30	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Vocabulaire expressif	<i>TDen</i>	9	3	ND	ND	ND	ND	Z= <-1,53	Z= <-1,53	\bar{x} = 38,71
Réseaux sémantiques	<i>Famille de mots (réceptif)</i>	9	16	37	98	4 : 3	>7:11	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (expressif)</i>	2	6	0,4	9	<4 : 0	<4 : 0	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (total)</i>	5	11	5	63	<4 : 0	<4 : 0	ND	ND	ND
	<i>Association de mots</i>	2	2	0,4	0,4	<4 : 0	<5 : 0	ND	ND	ND
Évocation lexicale	<i>Dénomination automatique rapide</i>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
	<i>Dénomination rapide de couleurs</i>	43	40	ND	ND	ND	ND	$\approx \bar{x}$	$\approx \bar{x}$	$\bar{x} = 38$ $\sigma = 14,5$
	<i>Dénomination rapide d'images</i>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	$\bar{x} = 38$ $\sigma = 10,7$
Traitement phonologique	<i>Répétition logatomes</i>	2	6	ND	ND	ND	ND	≈ -3	≈ -1	$\bar{x} = 9$ $\sigma = 2,1$
Compréhension langagière et de concepts	<i>Token-test</i>	45	86	ND	ND	ND	ND	Z= <-1,53	Z= 1,10	\bar{x} = 77,75

Légende :
Pr : Prétest
Po : Posttest

4.2.2 Le sujet 2

Le sujet 2 (S2) est un jeune garçon de 4 ans ayant pour langue première le français. En juin 2011, une évaluation orthophonique a été effectuée relevant un retard sévère de langage concernant les versants réceptif et expressif. L'évolution de S2 permettra de déterminer si les difficultés langagières sont en fait un trouble ou un retard. Malgré ses lacunes importantes sur le plan langagier, S2 aime discuter et partager ce qu'il vit avec les autres. Il est toujours prêt à travailler et veut donner le meilleur de lui-même. S2 a également d'importantes difficultés attentionnelles qui sont constatées par l'enseignante, la psychologue scolaire et par la chercheuse lors des interventions. D'ailleurs, en décembre 2012, une évaluation psychologique soulève une hypothèse de trouble du langage et met également en lumière des symptômes d'inattention. En raison de son âge, un diagnostic de trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ne peut être émis.

Lors des interventions, mais surtout lors de la passation du prétest et du posttest, l'attention de S2 est difficile à maintenir. Lorsque la tâche demandée est plus longue ou plus complexe, comme c'était le cas lors de la passation des instruments de mesure, S2 se fatigue rapidement et en est conscient puisqu'il en fait part. Malgré la fatigue qui se manifeste, S2 persévère et veut terminer la tâche demandée.

En ce qui a trait au langage, sur le plan expressif, ce garçon présente des difficultés au regard de la phonologie. Malgré la production de longs énoncés, son discours est bien souvent peu compréhensible en raison des nombreuses difficultés phonologiques.

Sur le plan réceptif, S2 semble bien comprendre les consignes simples. Lorsque plusieurs éléments sont à prendre en considération, il semble confus et bien souvent, il ne respecte pas la consigne. Ces difficultés se manifestent fréquemment lors de la troisième phase des interventions (activité de réinvestissement) où il est généralement demandé de suivre des consignes comprenant plusieurs éléments (ex. : *Colorie en rouge les tomates dans le jardin.*) Il est ardu de distinguer la nature de ses

incompréhensions puisque ses difficultés attentionnelles peuvent interférer avec sa compréhension.

Les instruments de mesure utilisés au prétest et au posttest permettent d'effectuer un portrait plus juste des habiletés langagières de S2. De plus, ils permettent de mettre en lumière l'évolution de cet élève suite aux interventions.

4.2.2.1 Évaluation du vocabulaire réceptif

Le vocabulaire réceptif est évalué grâce à deux tests. Premièrement, les scores normalisés obtenus à l'*Échelle de vocabulaire en images du Peabody* (ÉVIP) (1993) au prétest et au posttest indiquent une stabilisation du vocabulaire en compréhension. En effet, aux deux temps de passation, le score normalisé est de 93 et le rang centile se maintient au 32^e rang. Selon ce test, S2 a un vocabulaire réceptif équivalent à un enfant de 3 ans 7 mois au prétest et de 3 ans 8 mois au posttest. S2 semble donc avoir peu progressé. En considérant les cinq semaines d'intervention et son équivalence d'âge, S2 a régressé de 1 mois (voir tableau 4.2).

Deuxièmement, l'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot* (2005) indique des résultats différents de ceux issus de l'ÉVIP puisqu'une amélioration du vocabulaire réceptif est constatée. Effectivement, au prétest, S2 a identifié correctement 15 mots sur 30 au prétest et, au posttest, il a réussi 21 mots sur 30.

4.2.2.2 Évaluation du vocabulaire expressif

Le vocabulaire expressif est également évalué à l'aide de deux tests. D'abord, pour mesurer quantitativement le vocabulaire en production, le *Test de dénomination* (TDen) du Dudley/Delage (1980) indique un score de 25 au prétest ainsi que de 30 au posttest. Plus précisément, S2 obtient un score en dessous de la moyenne (38,71) et sa cote Z est de -1,38. Au posttest, il obtient un score se rapprochant du score moyen des enfants de 5 ans et sa cote Z est de -0,64.

Afin d'évaluer le vocabulaire expressif sur le plan quantitatif, mais également sur le plan qualitatif, le *Test de production de vocabulaire oral* (2012) est utilisé.

Comparativement au prétest, les phrases produites par S2 suite aux interventions sont plus complètes et précises (voir tableau 4.17). En effet, S2 utilise de plus en plus des déterminants et des prépositions pour construire ses phrases. Par exemple, pour le mot cible *lapin*, au prétest, il dit : « *Lapin marcher... Pouc! Pouc! Pouc!* » (Il fait sautiller ses doigts sur la table comme si un lapin se déplaçait en sautant). Au posttest, S2 produit une phrase syntaxiquement plus appropriée et il utilise des mots issus du réseau sémantique de *lapin* : « *Lapin y mange des carottes* ». En comparant ses productions aux deux temps de passation, il est possible de constater que celles effectuées au posttest ont un lien sémantique plus clair (8 phrases sur 8 ont un lien sémantique évident au posttest comparativement au prétest où 2 phrases sur 6 ont un lien sémantique évident). Ses phrases contiennent également davantage de mots suite aux interventions. En effet, au prétest, S2 utilise en moyenne 0,5 mot sémantiquement approprié par phrase. Afin de préciser son discours, il a recours à des onomatopées et à des gestes. Au posttest, il utilise en moyenne 3,66 mots sémantiquement appropriés par phrase et fait davantage référence aux réseaux sémantiques des mots cibles plutôt que d'utiliser des stratégies compensatoires telles que les onomatopées, les gestes ou la simple répétition. Le mot cible *fantôme* permet de mettre en lumière la précision de son discours et du lien sémantique ainsi que l'amélioration du réseau sémantique du mot cible. Au prétest, S2 dit simplement : « *Pantôme, pantôme, pantôme!* (rire) » comparativement au posttest, où il comprend davantage le sens de *fantôme* : « *Fantôme fait huuu! Y fait peur!* » Non seulement S2 utilise davantage de mots par phrase, mais celles-ci sont syntaxiquement et sémantiquement plus appropriées.

4.2.2.3 Évaluations des réseaux sémantiques sur le plan réceptif et expressif

Plusieurs instruments de mesure tirés de l'*Évaluation clinique des notions langagières* (CELF) (2009) sont utilisés pour évaluer les réseaux sémantiques selon les deux versants du langage. Le test *Famille de mots - réceptif* permet de relever une amélioration de l'organisation sémantique sur le plan réceptif pour S2. Avant les interventions, les réseaux sémantiques de S2 étaient équivalents à ceux d'un enfant

âgé de moins de 4 ans. Suite aux interventions, ses réseaux sémantiques se sont affinés au point d'être équivalents à ceux d'un enfant âgé de 5 ans 3 mois, soit d'onze mois plus élevés que son âge chronologique. Plus précisément, les scores d'équivalence sont passés de 8 au prétest à 14 au posttest. S2 est donc passé du 25^e rang centile au 91^e rang.

Sans être aussi marquée que celle observée au test précédent (*Famille de mots - réceptif*), une progression est également relevée en ce qui a trait aux réseaux sémantiques sur le plan expressif. Le test *Famille de mots - expressif*, au prétest, indique un score d'équivalence de 5 ce qui correspond à des réseaux sémantiques d'un enfant âgé de moins de 4 ans. Au posttest, S2 obtient un score de 6, ce qui équivaut à celui d'un enfant de 4 ans 9 mois. Ce sujet est donc passé du 5^e au 37^e rang centile suite aux interventions.

En considérant les deux versants du langage, le test *Famille de mots - résultat total* permet de constater une amélioration globale des réseaux sémantiques puisque le score d'équivalence est passé de 6 à 10 suite aux interventions. Plus précisément, S2 était au 9^e rang centile au prétest et au 50^e rang centile au posttest. Ce garçon, qui est âgé de 4 ans 4 mois (au posttest), a presque rattrapé le retard qu'il présentait sur le plan des réseaux sémantiques. Effectivement, ses réseaux sémantiques étaient équivalents à ceux d'un enfant âgé de moins de 4 ans au prétest. Puis, suite aux interventions, cette habileté était équivalente à celle d'un enfant de 4 ans 3 mois, soit un mois de moins que son âge chronologique.

Le test *Association de mots* issu également du CELF (2009) permet de relever une amélioration de l'organisation sémantique sur le plan expressif. Toutefois, ce test s'effectue auprès de participants âgés de 5 ans et plus. Comme S2 est âgé de 4 ans, son équivalence d'âge est donc aux deux temps de mesure de moins de 5 ans. Cependant, une amélioration est relevée grâce aux scores d'équivalence et au rang centile. En effet, au prétest, le score d'équivalence est de 6, comparativement au posttest où il est de 7. S2 est donc passé du 9^e au 16^e rang centile.

4.2.2.4 Évaluation de l'évocation lexicale

Deux des trois tests de dénomination utilisés ont permis de relever une amélioration de l'évocation lexicale. Plus précisément, le test de *Dénomination automatique rapide* du CELF (2009) met en lumière le peu de lacunes que présente S2 en ce qui a trait à la dénomination rapide de formes et de couleurs puisque ses scores sont équivalents à ceux d'un enfant de 5 ans 8 mois au prétest et de 6 ans 1 mois au posttest. Ce garçon a obtenu un score d'équivalence de 11 à la première passation et de 12 à la deuxième passation. S2 est donc au 63^e rang centile au prétest et au 75^e au posttest.

Les deux tests de dénomination issus du BSEDS (2011) permettent de constater une amélioration, mais également l'aisance de S2 à nommer rapidement des couleurs. En effet, au test de *Dénomination rapide de couleurs* (BSEDS, 2011), même s'il est âgé de 4 ans, S2 obtient des scores supérieurs à la moyenne des enfants de 5 ans au prétest et au posttest. La moyenne étant de 38 secondes, S2 obtient un temps de 24 secondes au prétest ce qui le situe au premier écart-type (23,5 secondes) au-dessus de la moyenne. Au posttest, il obtient un temps de 29 secondes le situant encore une fois près du premier écart-type au-dessus de la moyenne. Sa vitesse a légèrement diminué au posttest, mais il demeure tout de même au-dessus de la moyenne des enfants de 5 ans. Le test de *Dénomination rapide d'images* (BSEDS, 2011) permet de soupçonner que l'évocation lexicale peut représenter toutefois une lacune pour S2 à la passation du prétest. Effectivement, ce test relève un score de 54 secondes au prétest. La moyenne des enfants de 5 ans étant de 38 secondes, S2 se situe à un écart-type sous celle-ci. Au posttest, le garçon a effectué un temps légèrement plus rapide que la moyenne, soit de 36 secondes ce qui le situe près de la moyenne supérieure. En considérant ce dernier test, S2 a amélioré sa capacité à effectuer des évocations lexicales. Toutefois, il importe de mentionner que ces trois tests sont habituellement utilisés auprès d'enfants de plus de 5 ans, ce qui n'est pas le cas pour S2. La connaissance des couleurs est acquise pour ce garçon de 4 ans. De plus, il a amélioré

son score au test de *Dénomination d'images* (BSEDS, 2011). Au regard de ces tests, l'évocation lexicale ne semble pas représenter une difficulté majeure pour ce sujet.

4.2.2.5 Évaluation du traitement phonologique

Pour l'évaluation du traitement phonologique, le test *Répétition de logatomes* (BSEDS, 2011) est utilisé. Ce test permet de relever des difficultés importantes concernant cette habileté puisque S2 obtient un score de deux logatomes répétés correctement au prétest. La moyenne des enfants de 5 ans étant de neuf logatomes réussis, il se situe au troisième écart-type (2,7 logatomes) sous la moyenne. Au posttest, une amélioration est relevée puisque S2 a réussi à répéter correctement six logatomes. Son score est encore en dessous de la moyenne au posttest, mais il se situe dorénavant au premier écart-type sous celle-ci. Toutefois, ce test ne permet pas d'obtenir les scores pour la moyenne des enfants de 4 ans. Alors, il est ardu d'affirmer que S2 a rattrapé la moyenne des enfants de son âge, mais il est possible de croire qu'il a amélioré son traitement phonologique, suite à la période d'interventions, puisqu'il a amélioré son score de deux écarts-types.

4.2.2.6 Évaluation de la compréhension langagière et de concepts

Le *Token-test* issu de la batterie de tests de langage Dudley/Delage (1980) est utilisé pour l'évaluation de la compréhension langagière et celle de concepts. Les résultats de S2 permettent de déceler une amélioration en ce qui a trait à cette habileté. Au prétest, le score de S2 est de 55 et la cote Z est de -1,16 par rapport à la moyenne des enfants de 5 ans (77,75). Au posttest, le score a augmenté à 111 et la cote Z est de >1,25 au regard du score moyen.

4.2.2.7 Synthèse et interprétation des résultats de S2

En considérant les résultats obtenus aux divers tests, une amélioration de toutes les habiletés langagières est observée, et ce, pour les deux versants du langage. Le vocabulaire réceptif demeure plus stable comparativement au vocabulaire expressif

qui s'est amélioré davantage. Également, l'amélioration de la compréhension langagière et celle de concepts est mise en lumière grâce au *Token-test* (1980).

Aussi, les réseaux sémantiques se sont globalement améliorés, mais le versant réceptif s'est davantage affiné. L'amélioration de l'organisation sémantique se reflète également sur la production des phrases de S2 lors de la passation du *Test de production de vocabulaire oral* (2012) comme le montre l'exemple pour le mot cible *fantôme* (voir tableau 4.17). Au prétest, S2 dit « *Pantôme, pantôme, pantôme!* » comparativement au posttest où il dit « *Fantôme fait houuu! Y fait peur!* » Cet extrait met également en lumière l'amélioration du traitement phonologique (*pantôme/fantôme*) tout comme le montre le test de *Répétition de logatomes* (2011). Toutefois, lors des interventions, malgré l'amélioration relevée en ce qui a trait aux réseaux sémantiques, le journal de bord fait part des difficultés que présente S2 à établir les différentes représentations du concept relié au mot cible. Par exemple, pendant trois séances d'interventions, le mot cible *tomate* a été enseigné à l'aide de véritables tomates sur vigne, de quelques images et d'histoires mettant en contexte ce fruit. À un moment, l'enseignante de la classe lui montre une nouvelle image de *tomate* et S2 n'est pas en mesure de nommer ce mot, malgré les nombreuses expositions. Par la suite, à la vue des tomates sur vigne, S2 nomme immédiatement le mot cible. Le concept associé au mot *tomate* semble donc limité à ce qui a été enseigné précédemment lors des séances d'interventions. Il s'avère donc nécessaire d'élargir le réseau sémantique des mots enseignés ainsi que leurs différentes représentations, spécifiquement sur le plan expressif afin qu'il puisse améliorer ses capacités à généraliser.

Les instruments de mesure utilisés pour l'évaluation de l'évocation lexicale ne mettent pas en évidence des lacunes majeures. En ce sens, il est possible de croire qu'une fois l'information encodée, S2 est en mesure d'évoquer celle-ci assez facilement. Comme le montre l'exemple relié au concept de *tomate*, l'encodage du mot cible, mais également sa capacité à généraliser les concepts semblent plus

laborieux. Il sera donc nécessaire de travailler davantage l'encodage de l'information par une exposition intensive et explicite puisqu'une fois encodée, S2 est en mesure d'évoquer cette information. Également, il sera pertinent de travailler l'organisation des idées et la structure des phrases de S2, car son discours se précise de plus en plus, mais il demeure encore lacunaire.

Tableau 4.17

Analyse du Test de production de vocabulaire oral (Godard, 2012) pour S2

Mots cibles	Prétest/ Posttest	Production du sujet	Compréhension sémantique	Longueur des énoncés (nombre de mots)			
				Juge 1	Juge 2	Juge 3	Moyenne
Maison	Prétest	« Maison chien »	Non	0	2	0	0,67
	Posttest	« Il a un toit... en carante. » (Triangle?)	Oui	4	4	4	4
Poisson	Prétest	« Poisson statue »	Non	0	0	0	0
	Posttest	« Un poisson y nage. »	Oui	3	3	3	3
Lapin	Prétest	« Lapin marcher... Pouc! Pouc! Pouc! » (Il fait le geste avec ses doigts, comme si le lapin sautait.)	Oui	3	2	3	2,67
	Posttest	« Lapin y mange des carottes. »	Oui	4	4	4	4
Cheveu	Prétest	« Cheveu corps »	Oui	0	2	0	0,67
	Posttest	« Cheveux dans la tête. »	Oui	4	4	4	4
Nid	Prétest	« Nid nid nid nid nid nid nid nid! » (rire)	Non	0	0	0	0
	Posttest	« Nid de...d'un oiseau. »	Oui	3	4	4	3,67
Fantôme	Prétest	« Pantôme, pantôme, pantôme! » (rire)	Non	0	0	0	0
	Posttest	« Fantôme fait houuu! Y fait peur! »	Oui	3	6	5	4,67
Lampe	Prétest	X	X	0	0	0	0
	Posttest	« Lampe... pour checker les fantômes. » (Il fait référence aux activités et aux histoires lues lors des interventions.)	Oui	5	5	5	5
Jupe	Prétest	X	X	0	0	0	0
	Posttest	« Jupe de ... gars! Hihhi! »	Oui	0	0	3	1
Total	Prétest	X	2 sur 6	3	6	3	4
	Posttest	X	8 sur 8	26	30	32	29,3

Moyenne de mots sémantiquement appropriés utilisés par phrase :

Prétest : 0,5 mot par phrase

Posttest : 3,66 mots par phrase

Tableau 4.18
Synthèse des résultats de S2

Habiletés évaluées	Instruments de mesure	Scores (normalisés)		Rang centile		Équivalence d'âge		Écart-type/Cote Z		Moyenne enfants (5ans)
		Pr	Po	Pr	Po	Pr	Pr	Pr	Po	
Vocabulaire réceptif	<i>ÉVIP (1993)</i>	93	93	32	32	3 : 7	3 : 8	ND	ND	ND
	<i>Épreuve vocabulaire (Laplante, 2005)</i>	15/30	21/30	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Vocabulaire expressif	<i>TDen</i>	25	30	ND	ND	ND	ND	Z = -1,38	Z = -0,64	\bar{x} = 38,71
Réseaux sémantiques	<i>Famille de mots (réceptif)</i>	8	14	25	91	4 : 0	5 : 3	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (expressif)</i>	5	6	5	37	4 : 0	4 : 9	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (total)</i>	6	10	9	50	4 : 0	4 : 3	ND	ND	ND
	<i>Association de mots</i>	6	7	9	16	5 : 0	5 : 0	ND	ND	ND
Évocation lexicale	<i>Dénomination automatique rapide</i>	11	12	63	75	5 : 8	6 : 11	ND	ND	ND
	<i>Dénomination rapide de couleurs</i>	24	29	ND	ND	ND	ND	1	1	\bar{x} = 38 σ = 14,5
	<i>Dénomination rapide d'images</i>	54	36	ND	ND	ND	ND	-1	$\approx \bar{x}$	\bar{x} = 38 σ = 10,7
Traitement phonologique	<i>Répétition logatomes</i>	2	6	ND	ND	ND	ND	-3	-1	\bar{x} = 9 σ = 2,1
Compréhension langagière et de concepts	<i>Token-test</i>	55	111	ND	ND	ND	ND	Z = -1,16	Z = 1,25	\bar{x} = 77,75

Légende :
Pr : Prétest
Po : Posttest

4.2.3 Le sujet 3

Le sujet 3 (S3) est une fille de 5 ans ayant pour langue première le français et qui présente des difficultés langagières importantes et persistantes affectant les deux versants du langage. Suite aux interventions et à la passation du posttest, plusieurs troubles ont été diagnostiqués. Plus précisément, en mars 2013, S3 a été évaluée en neuropsychologie et une déficience intellectuelle légère, une dyspraxie ainsi qu'un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ont été diagnostiqués. En conséquence, ces troubles n'ont pas pu être pris en compte lors des interventions. De plus, il s'avère difficile d'émettre une hypothèse de dysphasie en raison de la présence des trois troubles diagnostiqués puisque ceux-ci peuvent interférer dans le développement langagier. En classe, cette petite fille manifeste plusieurs signes d'anxiété, surtout lors de changement dans la routine. Elle a tendance à faire rapidement les tâches demandées pour passer à autre chose et pour éviter que les situations anxiogènes perdurent. Cette rapidité peut également être en lien avec son TDAH.

En ce qui a trait plus spécifiquement au langage, sur le plan réceptif, sa compréhension semble être assez limitée. Toutefois, il est difficile de distinguer ce qu'elle ne comprend pas de ce qu'elle n'a pas écouté en raison de son TDAH. Elle utilise très peu de stratégies compensatoires afin de demander de l'aide. Elle demeure bien souvent passive et discrète.

Sur le plan expressif, S3 utilise peu de mots pour exprimer sa pensée. Ses productions se limitent bien souvent à un ou à deux mots. Par exemple, à la collation, lorsque les intervenantes lui demandent de nommer ce qu'elle mange, elle nomme uniquement le fruit : « *an-a-loup* (cantaloup) ». Elle utilise rarement des déterminants et ses productions sont peu élaborées. Aussi, elle a tendance à répéter ce que son interlocuteur lui dit. Par exemple, lors de la troisième phase de l'intervention où l'activité de réinvestissement a lieu, un suivi individuel est fait. Lorsqu'une question lui est posée ou qu'une consigne est expliquée, S3 répète ce qui lui est dit et cette

répétition s'apparente à de l'écholalie. Il devient donc difficile de s'assurer que la tâche est bel et bien comprise par S3.

Également, en raison de sa dyspraxie verbale, cette petite fille présente d'importantes lacunes sur le plan phonologique rendant son discours peu compréhensible. Par conséquent, il est ardu de distinguer les difficultés sur le plan moteur de celles concernant le traitement phonologique.

Plusieurs instruments de mesure ont été utilisés afin d'obtenir un portrait plus précis des difficultés langagières de S3. Ils permettent donc de comparer la performance du prétest à celle du posttest et ainsi, de relever l'évolution suite aux interventions.

4.2.3.1 Évaluation du vocabulaire réceptif

Le vocabulaire réceptif a été évalué grâce à deux instruments de mesure. D'abord, le premier test utilisé est l'*Échelle de vocabulaire en images du Peabody* (ÉVIP) (1993) qui révèle un retard important sur le plan du vocabulaire réceptif. En effet, le score normalisé de S3 au prétest est de 66, ce qui équivaut à un vocabulaire d'un enfant de 2 ans 6 mois. Au posttest, une amélioration est constatée puisque le score normalisé a augmenté à 80. Ce score équivaut au vocabulaire d'un enfant de 3 ans 3 mois. Une progression de 7 mois est donc relevée. En considérant le rang centile, le score au prétest situait S3 en dessous du premier rang centile comparativement au posttest où il monte au 9^e rang. Une amélioration du vocabulaire réceptif est donc relevée à l'ÉVIP (1993).

Puis, l'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot* (2005) révèle des résultats différents de ceux du test précédent, puisqu'un recul est constaté. Au prétest, S3 obtient un score de 17 sur 30 et de 15 sur 30 au posttest.

4.2.3.2 Évaluation du vocabulaire expressif

Sur le plan expressif, deux instruments sont utilisés pour mesurer le vocabulaire. Le *Test de dénomination* (TDen) du Dudley/Delage (1980) permet de relever des difficultés concernant cet aspect. En la comparant à la moyenne des enfants de 5 ans (38,71), S3 obtient au prétest un score de 27 ce qui la situe en dessous de la norme (la cote Z étant de -1,09). Au posttest, une légère augmentation est constatée puisqu'elle obtient un score de 28, mais elle ne réussit pas à rattraper la moyenne des enfants de son âge (la cote Z étant de -0,94).

Le vocabulaire expressif est également évalué grâce au *Test de production de vocabulaire oral* (2012). Ce test permet d'obtenir des mesures quantitatives et qualitatives quant aux productions orales du sujet (voir tableau 4.19). Au prétest, S3 utilise peu de mots pour mettre en contexte les mots cibles. En moyenne, elle utilise 0,25 mot sémantiquement approprié par phrase. En raison de la présence d'une dyspraxie verbale et des difficultés sur le plan phonologique qui en découlent, son discours est souvent peu compréhensible. Cette incompréhension nuit à l'analyse de ses productions puisqu'il est difficile de transcrire précisément son discours. L'amélioration de ses phrases et de la compréhension sémantique du mot cible sont donc difficiles à évaluer. Au posttest, S3 utilise en moyenne 1,5 mot sémantiquement approprié par phrase. Par exemple, les productions reliées au mot cible *poisson* permettent de mettre en lumière une amélioration en ce qui a trait son vocabulaire expressif. Au prétest, pour le mot cible *poisson*, S3 dit : « Gros. » S3 n'emploie pas le mot cible et sa description est assez vague et elle pourrait être en lien avec tout autre mot cible. Toutefois, au posttest, sa production comprend davantage de mots et ceux-ci décrivent et mettent en contexte plus précisément le mot cible : « Poéton! Poisson! Poc poc poc (bruit avec sa bouche) a dans l'eau. ». Elle semble donc comprendre ce qu'est un poisson et elle tient compte davantage du sens et du réseau sémantique de ce mot. Également, afin de préciser son discours, elle utilise des onomatopées imitant

le bruit d'un poisson. Le vocabulaire expressif ainsi que les réseaux sémantiques semblent donc s'être développés au fil des interventions.

4.2.3.3 Évaluations des réseaux sémantiques sur le plan réceptif et expressif

Plusieurs instruments de mesure tirés de l'*Évaluation clinique des notions langagières* (CELF) (2009) permettent d'évaluer l'organisation sémantique des sujets. D'abord, au test *Famille de mots - réceptif*, S3 a obtenu un score d'équivalence de 3 au prétest. Ce score équivaut à celui d'un enfant âgé de moins de 4 ans et elle se situe au premier rang centile. Les réseaux sémantiques sur le plan réceptif représentent une lacune pour cette élève âgée de 5 ans et, malgré les cinq semaines d'intervention, elle fait très peu de progrès. En effet, au posttest, le score d'équivalence est de 4, ce qui représente encore un score équivalent à celui d'enfants âgés de moins de 4 ans. Cette fille passe donc au 2^e rang centile.

Puis, en ce qui concerne les réseaux sémantiques sur le plan expressif, le test *Famille de mots - expressif* révèle des difficultés persistantes puisque les scores obtenus au prétest et au posttest sont identiques, soient de 1. Ces scores sont encore une fois équivalents à ceux d'enfants âgés de moins de 4 ans et la situent au 0,1^e rang centile.

D'un angle plus global, le test *Famille de mots - résultat total* révèle d'importantes difficultés en ce qui concerne les réseaux sémantiques. Les deux versants du langage présentent une lacune importante pour S3 et ses difficultés demeurent malgré les interventions. Plus précisément, les scores d'équivalence sont de 2 au prétest et de 3 au posttest. Ces deux scores sont équivalents à ceux d'enfants âgés de moins de 4 ans et le rang centile passe du 0,4^e rang au prétest et au 1^{er} rang au posttest.

Un autre sous-test du CELF (2009) est utilisé pour évaluer les réseaux sémantiques sur le plan expressif et révèle des résultats similaires aux trois tests précédents. Il importe de mentionner que le test *Association de mots* doit être

administré auprès d'enfants de 5 ans et plus. Comme S3 semble présenter des difficultés concernant cette habileté langagière, ses scores au prétest et au posttest correspondent à ceux d'enfants âgés de moins de 5 ans. Il est donc difficile d'affirmer que ce test révèle des difficultés majeures en raison de son âge, mais en se référant aux tests précédents (*Famille de mots*), il est possible d'inférer que les réseaux sémantiques de S3 sont lacunaires. Ses scores sont de 2 au prétest et de 4 au posttest. Le rang centile est donc passé du 0,4^e au 2^e rang.

4.2.3.4 Évaluation de l'évocation lexicale

Les tests évaluant l'évocation lexicale sont des épreuves de dénomination de couleurs, de formes et d'images. Toutefois, au prétest, S3 ne connaissait ni les couleurs ni les formes. Le test de *Dénomination automatique rapide* du CELF (2009) n'a pu être administré en raison de l'utilisation de formes et de couleurs comme item de dénomination. Le test de *Dénomination rapide de couleurs et d'images* du BSEDS (2011) a permis d'obtenir une mesure concernant l'évocation lexicale.

D'une part, le test de *Dénomination rapide de couleurs* n'a pu être utilisé au prétest en raison de la méconnaissance des items à nommer. Toutefois, au posttest, il est constaté que S3 reconnaît certaines couleurs et qu'elle est en mesure d'effectuer le test en 91 secondes. La moyenne des enfants de 5 ans étant de 38 secondes, S3 se situe près du quatrième écart-type (96 secondes) sous la norme. Comme elle est au tout début de l'apprentissage des couleurs, il peut s'avérer normal que S3 ne soit pas en mesure d'avoir accès rapidement aux mots.

D'autre part, le test de *Dénomination rapide d'images* du BSEDS (2011) a révélé une régression puisque les scores sont passés de 56 secondes au prétest à 74 secondes au posttest. S3 a donc nommé plus lentement les images au posttest ce qui peut laisser croire que son évocation lexicale a régressé. La moyenne des enfants de 5 ans est de 38 secondes, elle se situe donc près du deuxième écart-type et près du troisième écart-type au posttest, et ce, en dessous du score moyen.

4.2.3.5 Évaluation du traitement phonologique

Comme une dyspraxie a été diagnostiquée chez S3 suite à la passation du posttest, il est donc difficile d'affirmer qu'elle présente des lacunes en ce qui a trait au traitement phonologique en raison de la présence de difficultés sur le plan moteur. Au test de *Répétition de logatomes* du BSEDS (2011), S3 n'a pas été en mesure de répéter correctement les logatomes nommés, et ce, au prétest et au posttest. La moyenne des enfants de 5 ans est de neuf logatomes répétés correctement sur dix et S3 a eu un score de zéro aux deux prises de mesure. Elle se situe donc près du quatrième écart-type en dessous de la moyenne.

4.2.3.6 Évaluation de la compréhension langagière et de concepts

La compréhension langagière et celle de concepts sont évaluées grâce au *Token-test* tiré de la batterie de tests Dudley/Delage (1980). Une amélioration de cette habileté est relevée puisque les scores sont passés de 37 au prétest à 55 au posttest. Le score moyen des enfants de 5 ans étant de 77,75, S3 obtient des scores se situant sous la moyenne au prétest (cote $Z = < -1,53$) et au posttest (cote $Z = -1,16$).

4.2.3.7 Synthèse et interprétation des résultats de S3

Après les cinq semaines d'intervention, l'utilisation des instruments de mesure révèle peu de progrès pour S3 (voir tableau 4.20). En fait, seules la compréhension langagière et celle de concepts évaluées grâce au *Token-test* (1980) ont progressé davantage.

Les deux instruments de mesure permettant d'évaluer le vocabulaire réceptif indiquent des résultats contradictoires. En effet, l'ÉVIP montre une amélioration tandis que l'*Épreuve de vocabulaire : Association image-mot* montre une régression. Toutefois, sur le plan expressif, il semble que S3 ait progressé selon les deux tests utilisés (TDen et *Test de production de vocabulaire oral*). Le *Test de production de vocabulaire oral* permet de souligner que S3 a de la difficulté à formuler des phrases

mettant en contexte les mots cibles et à y ajouter des informations issues du réseau sémantique. Plus précisément, les réseaux sémantiques, tant sur le plan réceptif qu'expressif, semblent lacunaires pour cette fille. Les tests utilisés révèlent peu de progrès. Il est possible de croire que sa déficience intellectuelle légère puisse affecter l'organisation sémantique et engendrer une résistance vis-à-vis les interventions. Cette hypothèse expliquerait ainsi le peu d'amélioration constatée pour cette habileté, mais également pour les autres qui ont été évaluées.

De plus, les résultats aux tests évaluant l'évocation lexicale fournissent peu d'information concernant cette habileté. Effectivement, comme S3 ne connaît ni les formes et ni les couleurs qui sont demandées dans les tests, il est difficile d'obtenir des informations précises quant à son évocation lexicale. Toutefois, considérant la régression notée au test de *Dénomination rapide d'images* ainsi que sa faible connaissance des formes et des couleurs, il se peut que S3 ait de la difficulté en ce qui a trait à son évocation lexicale. La faible amélioration relevée au *Test de production de vocabulaire oral* soutient cette hypothèse. Plus précisément, lors de la passation du posttest, malgré les cinq semaines d'intervention où les mots cibles sont enseignés explicitement et intensivement, S3 a encore de la difficulté à intégrer les mots cibles dans des phrases et à utiliser les informations reliées au réseau sémantique de ceux-ci, ce qui lui permettrait de préciser son discours.

Enfin, il est difficile d'affirmer que S3 présente des difficultés en ce qui a trait au traitement phonologique en raison du diagnostic de dyspraxie. Le fait que S3 n'ait été en mesure de répéter aucun logatome correctement aux deux temps de mesure permet de mettre en lumière la résistance de ce trouble moteur face aux interventions. Il serait donc favorable d'effectuer une rééducation spécifique sur les plans moteur et phonologique pour S3. De plus, son vocabulaire réceptif et expressif ainsi que les réseaux sémantiques sont limités. Un enseignement plus intensif ciblant le vocabulaire et mettant l'accent sur la création et l'affinement du réseau sémantique serait à privilégier.

Tableau 4.19

Analyse du Test de production de vocabulaire oral (Godard, 2012) pour S3

Mots cibles	Prétest/ Posttest	Production du sujet	Compréhension sémantique	Longueur des énoncés (nombre de mots)			
				Juge 1	Juge 2	Juge 3	Moyenne
Maison	Prétest	« Maison »	Non	0	0	0	0
	Posttest	(Silence)... (Examinatrice : <i>Est-ce que tu sais c'est quoi une maison? Réponse : Non.</i>)	Non	0	0	0	0
Poisson	Prétest	« Gros »	Non	0	0	0	0
	Posttest	« Poéton! Poisson! Poc poc poc (bruit avec sa bouche) a dans l'eau. »	Oui	5	5	6	5,3
Lapin	Prétest	« Patipetipati lapin (petit lapin ?) »	Non	0	0	0	0
	Posttest	« Pipin, bébé lapin » (?)	Non	0	2	0	0,67
Cheveu	Prétest	« Sont tout petits » (?)	Non	0	3	0	1
	Posttest	X	Non	0	0	0	0
Total	Prétest	X	0 sur 4	0	3	0	1
	Posttest	X	1 sur 3	5	7	6	6

Moyenne de mots sémantiquement appropriés utilisés par phrase :

Prétest : 0,25 mot par phrase

Posttest : 1,5 mot par phrase

Tableau 4.20
Synthèse des résultats de S3

Habiletés évaluées	Instruments de mesure	Scores (normalisés)		Rang centile		Équivalence d'âge		Écart-type/Cote Z		Moyenne enfants (5ans)
		Pr	Po	Pr	Po	Pr	Pr	Pr	Po	
Vocabulaire réceptif	<i>ÉVIP (1993)</i>	66	80	<1	9	2 : 6	3 : 3	ND	ND	ND
	<i>Épreuve vocabulaire (Laplante, 2005)</i>	17 /30	15/30	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Vocabulaire expressif	<i>TDen</i>	27	28	ND	ND	ND	ND	Z = -1,09	Z = -0,94	\bar{x} = 38,71
Réseaux sémantiques	<i>Famille de mots (réceptif)</i>	3	4	1	2	<4 : 0	<4 : 0	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (expressif)</i>	1	1	0,1	0,1	<4 : 0	<4 : 0	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (total)</i>	2	3	0,4	1	<4 : 0	<4 : 0	ND	ND	ND
	<i>Association de mots</i>	2	4	0,4	2	<5 : 0	<5 : 0	ND	ND	ND
Évocation lexicale	<i>Dénomination automatique rapide</i>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
	<i>Dénomination rapide de couleurs</i>	ND	91	ND	ND	ND	ND	ND	≈-4	\bar{x} = 38
	<i>Dénomination rapide d'images</i>	56	74	ND	ND	ND	ND	≈-2	≈-3	\bar{x} = 38
Traitement phonologique	<i>Répétition logatomes</i>	0	0	ND	ND	ND	ND	≈-4	≈-4	\bar{x} = 9
Compréhension langagière et de concepts	<i>Token-test</i>	37	55	ND	ND	ND	ND	Z = <-1,53	Z = -1,16	\bar{x} = 77,75

Légende :
Pr : Prétest
Po : Posttest

4.2.4 Le sujet 4

Le sujet 4 (S4) est un garçon âgé de 5 ans ayant pour langue première le français. Plusieurs évaluations ont été faites auprès de cet élève. En septembre 2012, S4 a été évalué en orthophonie et un trouble sévère du langage affectant les sphères réceptive et expressive a été diagnostiqué. Également, en décembre 2012, S4 a été évalué en psychologie. En ce qui a trait à la sphère non verbale, le spécialiste relève un fonctionnement situé à la frontière entre la déficience intellectuelle légère et la normale inférieure. Pour ce qui est de la sphère verbale, son fonctionnement est déficitaire ce qui s'apparente, selon l'évaluation, à une déficience intellectuelle légère. Cependant, l'écart entre les sphères non verbale et verbale ne permet pas pour l'instant de conclure à un diagnostic de déficience intellectuelle. Bien que le portrait de S4 s'apparente à celui d'un enfant ayant une déficience intellectuelle légère, il faudra voir son évolution pour émettre le diagnostic. De plus, l'évaluation en psychologie mentionne des difficultés sur le plan de la motricité fine et celles-ci sont considérées comme étant des indices de dyspraxie.

Lors des interventions, la participation de S4 est peu constante. À certains moments, il écoute et participe bien et, à d'autres moments, il est distrait et peu attentif. Afin qu'il puisse fonctionner adéquatement en classe et qu'il puisse obtenir un soutien individualisé, une technicienne en éducation spécialisée travaille spécifiquement auprès de lui. L'aide de cette éducatrice lui est très utile puisque S4 fait parfois d'importantes crises lors de situations conflictuelles ou lorsqu'il s'oppose à l'exécution d'un travail. L'éducatrice doit donc le sortir de la classe pour le calmer.

Concernant le langage, sur le plan réceptif, S4 semble peu comprendre son interlocuteur. L'utilisation de pictogrammes et de supports visuels s'avère essentielle pour communiquer avec lui. En guise de réponses verbales, ce garçon a tendance à faire de l'écholalie et donc à répéter un mot ou une partie de phrases que son interlocuteur a énoncé.

Aussi, sur le plan expressif, S4 n'est pas en mesure de formuler des phrases de plus de 2 mots. Par exemple, lorsque l'enseignante lui demande « *Quel temps fait-il dehors?* », S4 répond bien souvent à l'aide d'un mot-clé : « *Soleil* » ou « *Nuage* ». Sa réponse est donc peu élaborée et peu précise. Des difficultés sur le plan phonologique sont relevées rendant le discours de S4 peu compréhensible.

La passation de divers instruments de mesure avant et après les interventions permet de dresser un portrait des lacunes et des forces sur le plan langagier pour S4. Elle est également utile pour mettre en lumière l'évolution de ce jeune garçon au regard de ses habiletés langagières évaluées.

4.2.4.1 Évaluation du vocabulaire réceptif

Le vocabulaire réceptif a d'abord été évalué grâce à l'*Échelle de vocabulaire en images du Peabody* (ÉVIP) (1993) où une amélioration est constatée. En effet, au prétest, le score normalisé est de 60, comparativement au posttest qui est de 70. À la première passation, S4 se situait à un rang centile plus bas que le premier rang et, à la deuxième passation, il est remonté au 2^e rang centile. Avant les interventions, le vocabulaire réceptif de S4 est équivalent à celui d'un enfant de 2 ans. Puis, au posttest, son vocabulaire est équivalent à celui d'un enfant de 3 ans. Une amélioration de dix mois est alors constatée.

Puis, l'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot* (2005) révèle également une amélioration du vocabulaire réceptif puisque le score au prétest est de 12 sur 30 et, au posttest, de 14 sur 30. Il est donc possible de supposer que le vocabulaire réceptif s'est amélioré au fil des interventions.

4.2.4.2 Évaluation du vocabulaire expressif

Le vocabulaire expressif a également été évalué à l'aide de deux instruments de mesure : le *Test de dénomination* (TDen) issu de la batterie de tests Dudley/Delage (1980) et le *Test de production de vocabulaire oral* (2012). Le TDen permet d'évaluer quantitativement le vocabulaire en production. Comparativement au score

moyen des enfants de 5 ans qui est de 38,71, S4 présente un retard, et ce, aux deux temps de passation. En effet, au prétest et au posttest, les scores de S4 au *TDen* se situent sous la moyenne (la cote Z étant de $< -1,53$). Une amélioration du vocabulaire expressif est tout de même constatée puisque le score est passé de 9 au prétest à 16 au posttest.

Le *Test de production de vocabulaire oral* (2012) ne permet pas d'obtenir de plus amples informations concernant les productions orales de S4 comparativement aux autres sujets de l'échantillon. Comme mentionné précédemment, S4 a tendance à faire de l'écholalie et c'est ce qu'il s'est produit lors des deux passations de ce test. Le garçon a donc uniquement répété les mots cibles nommés. Même si peu d'informations peuvent être tirées de ce test, il permet toutefois de mettre en lumière la présence d'écholalie, le vocabulaire expressif limité et la possibilité d'une faible compréhension des consignes.

4.2.4.3 Évaluations des réseaux sémantiques sur le plan réceptif et expressif

Les trois tests *Famille de mots* (réceptif, expressif et résultat total) provenant de l'*Évaluation clinique des notions langagières* (CELF) (2009) n'ont pas pu être utilisés puisque S4 ne comprenait pas les consignes et, plutôt que d'y répondre, il répétait uniquement certains mots de celles-ci. La passation de ces tests permet de mettre encore une fois en lumière la présence d'écholalie. Il est donc difficile de se prononcer quant à la qualité de l'organisation sémantique pour cet élève.

Toutefois, le test *Association de mots* (2009) permet de relever une amélioration des réseaux sémantiques. À la passation du prétest, S4 ne comprenait pas la tâche et répétait encore une fois quelques mots énoncés dans la consigne. Au posttest, S4 a obtenu un score d'équivalence de 2, ce qui signifie qu'il a réussi à nommer deux mots à l'une des trois tâches demandées. Plus précisément, S4 a nommé les mots *chocolat* et *pomme* à la consigne : « *Nomme de la nourriture que les gens mangent. Nommes-en autant que tu peux en une minute. Par exemple, tu peux me dire pomme et salade.* »

Maintenant, nommes-en d'autres. Prêt? Vas-y. » Il importe de mentionner que, selon les consignes du test, le mot *pomme* est tout de même noté comment étant approprié même si ce mot fait partie des exemples donnés. Ce score équivaut à celui d'un enfant de moins de 5 ans et le situe au 0,4^e rang centile. Ce test laisse entrevoir des lacunes en ce qui a trait aux réseaux sémantiques élaborés par S4.

4.2.4.4 Évaluation de l'évocation lexicale

Pour l'évaluation de l'évocation lexicale, des tâches de dénomination de couleurs, de formes et d'images ont été administrées. S4 connaît bien les couleurs, mais les formes ne sont pas acquises au moment de la passation du prétest. En ce sens, le test de *Dénomination automatique rapide* du CELF (2009) n'a pu être passé au prétest. En revanche, au posttest, S4 connaissait les quelques formes demandées. Il obtient donc un score d'équivalence de 4, ce qui le situe au 2^e rang centile. Ce score équivaut à celui d'un enfant âgé de moins de 5 ans.

Les deux tests de dénomination issus du BSEDS (2011) permettent de mesurer cette habileté langagière. D'abord, le test de *Dénomination rapide de couleurs* a permis de relever une amélioration de la vitesse de dénomination puisque le score au prétest est de 37 secondes et celui au posttest de 31 secondes. En comparant à la moyenne des enfants de 5 ans (38 secondes), S4 ne semble pas présenter de difficultés en ce qui a trait à la dénomination de couleurs puisque ses scores se situent près de la norme, soit légèrement au-dessus de celle-ci aux deux temps de passation. Il importe de mentionner que ce jeune garçon a eu un enseignement spécifique des couleurs ce qui peut expliquer son aisance à nommer rapidement les couleurs.

Puis, le test de *Dénomination rapide d'images* (2011) peut mettre en lumière davantage l'amélioration de l'évocation lexicale puisque la plupart des images n'ont pas été enseignées spécifiquement (à l'exception de *lapin* qui faisait partie des mots cibles entraînés lors des interventions). En effet, une amélioration est relevée, car au prétest, S4 a terminé le test en 92 secondes et, au posttest, en 66 secondes. Même s'il

a amélioré sa vitesse de dénomination, il ne parvient pas à rattraper le score moyen des enfants de 5 ans qui est de 38 secondes. Avant les interventions, les résultats de S4 se situent à cinq écarts-types sous la moyenne et, suite aux interventions, à deux écarts-types sous la moyenne. Ce test permet donc de soupçonner des difficultés en ce qui concerne l'évocation lexicale, mais qu'une amélioration est relevée suite aux interventions.

4.2.4.5 Évaluation du traitement phonologique

Afin d'évaluer le traitement phonologique, le test de *Répétition de logatomes* (BSEDS, 2011) est utilisé. Les scores obtenus sont les mêmes à la passation du prétest et du posttest, soient de deux logatomes répétés correctement sur dix. Le score moyen des enfants de 5 ans est de neuf logatomes réussis. Ainsi, S4 se situe à trois écarts-types sous la moyenne aux deux temps de mesure (3^{e} écart-type = 2,7 logatomes). Comme des indices de dyspraxie sont relevés lors de l'évaluation en psychologie, il est difficile d'affirmer que les difficultés proviennent d'un traitement phonologique lacunaire et non d'un trouble moteur tel que la dyspraxie.

4.2.4.6 Évaluation de la compréhension langagière et de concepts

La compréhension langagière et celle de concepts ont été évaluées à l'aide du *Token-test* du Dudley/Delage (1980). Suite aux interventions, une amélioration de ces habiletés est constatée. Du prétest au posttest, le score de S4 est passé de 60 à 68. Toutefois, ces deux scores n'atteignent pas ou ne devancent pas la moyenne de celle des enfants de 5 ans qui est de 77,75. Au prétest, la cote Z de S4 est de -0,80 et, au posttest, de -0,21.

4.2.4.7 Synthèse et interprétation des résultats de S4

À l'exception du test de *Répétition de logatomes* (BSEDS, 2011), où les résultats sont demeurés stables, tous les tests qui ont pu être administrés révèlent une amélioration. Plus précisément, les tests évaluant le vocabulaire réceptif et expressif,

l'évocation lexicale puis la compréhension langagière et de concepts montrent une progression des résultats suite aux interventions. Bien que les réseaux sémantiques n'ont pu être évalués, la passation des tests *Famille de mots* (CELF, 2009) a permis de mettre en évidence la présence d'écholalie et les limites importantes en ce qui concerne la compréhension langagière ainsi que la compréhension de consignes. Aussi, le test de *Dénomination rapide de couleurs* (BSEDS, 2011), utilisé pour évaluer l'évocation lexicale, a permis de mettre en lumière l'aisance de S4 pour nommer rapidement les couleurs. Son temps est même plus rapide que celui des enfants de son âge. Il importe de relever que S4 a reçu un enseignement intensif, individualisé et spécifique en ce qui a trait aux couleurs. Il est probable que S4 ait de la difficulté à encoder l'information et requiert un enseignement intensif pour y parvenir. Une fois l'information encodée, il semble que S4 soit en mesure d'aller chercher cette information assez facilement et rapidement et de l'évoquer comme le montre le test de *Dénomination rapide de couleurs*. En comparant les scores précédents à ceux obtenus au test de *Dénomination rapide d'images* (BSEDS, 2011), il est possible de remarquer que les items n'ayant pas été spécifiquement et intensivement entraînés (les images du test *Dénomination rapide des images*) sont nommés plus lentement et S4 obtient un score se situant en dessous du score moyen des enfants de 5 ans. Cette comparaison met en lumière les difficultés potentielles sur le plan de l'encodage et de l'efficacité de l'enseignement spécifique et intensif pour ce jeune garçon. Il est donc possible d'inférer que les lacunes sur le plan de l'évocation lexicale découlent de difficultés en ce qui concerne l'encodage.

Dans un autre ordre d'idées, les scores obtenus au test de *Répétition de logatomes* sont demeurés stables aux deux temps de passation. Les résultats mettent en évidence les difficultés sur le plan phonologique que présente S4. Cependant, il est difficile d'affirmer que ces lacunes sont reliées précisément à un traitement phonologique déficitaire puisque des indices de dyspraxie sont relevés dans l'évaluation en psychologie. La stabilité des résultats et la résistance vis-à-vis les interventions pour

cette habileté pourraient être expliquées par la présence potentielle de ce trouble moteur. Un soutien et une rééducation plus spécialisés sur le plan moteur pourraient être une option à envisager pour réduire les lacunes sur le plan phonologique, mais également pour obtenir davantage de précision quant à la qualité du traitement phonologique.

Malgré les hypothèses de dyspraxie et de déficience intellectuelle, il est intéressant de souligner que S4 a amélioré plusieurs habiletés langagières suite aux interventions. Prochainement, il sera essentiel de poursuivre le développement de son vocabulaire réceptif et expressif, tout en affinant les réseaux sémantiques de S4, à l'aide d'un enseignement spécifique et intensif. De plus, la compréhension langagière et de consignes représente un défi pour ce jeune garçon. Il serait pertinent de recourir davantage aux pictogrammes comme outil complémentaire et de décortiquer les consignes simples et celles plus complexes en courtes étapes afin qu'il puisse comprendre et répondre adéquatement à celles-ci.

Tableau 4.21

Analyse du *Test de production de vocabulaire oral* (Godard, 2012) pour S4

Mots cibles	Prétest/ Posttest	Production du sujet	Compréhension sémantique	Longueur des énoncés (nombre de mots)			
				Juge 1	Juge 2	Juge 3	Moyenne
Maison	Prétest	« Maison » (écholalie)	Non	0	0	0	0
	Posttest	« Maison » (écholalie)	Non	0	0	0	0
Poisson	Prétest	« Poisson »	Non	0	0	0	0
	Posttest	« Poisson »	Non	0	0	0	0
Total	Prétest	X	Aucun mot cible	0	0	0	0
	Posttest	X	Aucun mot cible	0	0	0	0

Moyenne de mots sémantiquement appropriés utilisés par phrase :

Prétest : 0 mot par phrase

Posttest : 0 mot par phrase

Tableau 4.22
Synthèse des résultats de S4

Habiletés évaluées	Instruments de mesure	Scores (normalisés)		Rang centile		Équivalence d'âge		Écart-type/Cote Z		Moyenne enfants (Sans)
		Pr	Po	Pr	Po	Pr	Pr	Pr	Po	
Vocabulaire réceptif	<i>ÉVIP (1993)</i>	60	70	<1	2	2 : 0	3 : 0	ND	ND	ND
	<i>Épreuve vocabulaire (Laplante, 2005)</i>	12 /30	14/30	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Vocabulaire expressif	<i>TDen</i>	9	16	ND	ND	ND	ND	Z= <1,53	Z= <1,53	\bar{x} = 38,71
Réseaux sémantiques	<i>Famille de mots (réceptif)</i>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (expressif)</i>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (total)</i>	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
	<i>Association de mots</i>	ND	2	ND	0,4	ND	<5 : 0	ND	ND	ND
Évocation lexicale	<i>Dénomination automatique rapide</i>	ND	4	ND	2	ND	<5 : 0	ND	ND	ND
	<i>Dénomination rapide de couleurs</i>	37	31	ND	ND	ND	ND	$\approx \bar{x}$	$\approx \bar{x}$	\bar{x} =38 σ = 14,5
	<i>Dénomination rapide d'images</i>	92	66	ND	ND	ND	ND	≈ -5	≈ -3	\bar{x} =38 σ = 10,7
Traitement phonologique	<i>Répétition logatomes</i>	2	2	ND	ND	ND	ND	≈ -3	≈ -3	\bar{x} =9 σ = 2,1
Compréhension langagière et de concepts	<i>Token-test</i>	60	68	ND	ND	ND	ND	Z= -0,80	Z= -0,21	\bar{x} = 77,75

Légende :

Pr : Prétest

Po : Posttest

4.2.5 Le sujet 5

Le sujet 5 (S5) est un garçon de 5 ans qui a pour langue première le français et qui est exposé également à l'anglais à la maison. En 2012, une évaluation psychologique a été effectuée révélant un profil cognitif hétérogène. Les ressources non verbales et la vitesse de traitement de l'information de S5 correspondent à la moyenne des enfants de son âge. Toutefois, un déficit léger en ce qui a trait à la sphère verbale et au langage y est relevé permettant ainsi d'émettre une hypothèse de trouble du langage. Enfin, selon cette évaluation, S5 présente également une dyspraxie verbale.

Lors des interventions, la participation de S5 est variable. En effet, à certains moments, S5 participe bien et respecte les consignes et, à d'autres moments, il est distrait et ne veut pas faire le travail demandé. Sur le plan comportemental, il a tendance à tester les limites de l'enseignante et des intervenants en ne respectant pas les règlements de la classe. C'est également un garçon qui est conscient de ses difficultés et qui se fâche lorsqu'il n'est pas compris par son interlocuteur. Durant la passation des tests ou lors des interventions, S5 semble se fatiguer rapidement. Il a tendance à regarder ailleurs, à soupirer et à jouer avec ce qui l'entoure. Cette fatigue apparaît généralement lorsque la tâche demandée est difficile. Dans ces situations, S5 ne semble pas vouloir persévérer ni terminer la tâche. Cette attitude risque d'influencer ses résultats aux tests ainsi que ses apprentissages.

Sur le plan du langage, la compréhension de ce garçon semble être l'une de ses forces. Lorsqu'une tâche demande de suivre de multiples étapes ou des consignes plus complexes (comprenant quatre éléments), il est généralement en mesure de les comprendre et de les respecter. Le versant expressif du langage est davantage lacunaire. En raison de la présence d'une dyspraxie verbale, son discours est bien souvent parsemé d'erreurs phonologiques, ce qui le rend peu compréhensible. Lorsque son interlocuteur lui demande de répéter, S5 a tendance à se fâcher, à soupirer et à hausser le ton pour se faire comprendre.

L'utilisation de divers instruments de mesure met en évidence les lacunes ainsi que les forces sur le plan langagier de S5. Elle permet également de voir l'évolution de ce garçon suite aux interventions.

4.2.5.1 Évaluation du vocabulaire réceptif

Le vocabulaire réceptif est évalué à l'aide de deux instruments de mesure démontrant chacun une amélioration de cette habileté. À l'*Échelle de vocabulaire en images du Peabody* (ÉVIP) (1993), S5 obtient un score normalisé de 77 au prétest et de 79 au posttest. Au premier temps de passation, ce garçon a un vocabulaire réceptif équivalant à celui d'un enfant de 3 ans 4 mois. Suite aux interventions, considérant le temps s'écoulant entre le prétest et le posttest, une progression de 1 mois est constatée. En effet, S5 obtient un score équivalent à celui d'un enfant de 3 ans 7 mois et il passe donc du 6^e rang centile au 8^e.

L'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot* (2005) permet également de constater une amélioration du vocabulaire réceptif puisque S5 a été en mesure d'identifier 17 mots sur 30 au prétest, comparativement au posttest où 19 mots sur 30 ont été identifiés.

4.2.5.2 Évaluation du vocabulaire expressif

Tout comme le vocabulaire réceptif, le vocabulaire en production a également progressé. Au *Test de dénomination* (TDen) du Dudley/Delage (1980), le score de S5 est de 28 au prétest, comparativement au posttest qui a augmenté à 34. La moyenne des enfants de 5 ans étant de 38,71, il est possible de voir que le score au posttest s'approche du score moyen. En effet, au prétest, sa cote Z est de -0,94, comparativement au posttest où elle est de -0,04.

Le *Test de production de vocabulaire oral* (2012) permet également de relever une amélioration non seulement quantitative, mais aussi qualitative (voir tableau 4.23). Au prétest, S5 n'est pas en mesure de formuler une phrase avec le mot cible, et ce, à trois reprises pour les mots *maison*, *poisson* et *lapin* : « Je sais pas.; Connais

pas. » Ces productions ne permettent pas d'obtenir suffisamment d'information concernant le vocabulaire. Par conséquent, il est difficile d'affirmer s'il connaît le mot, s'il est en mesure de le mettre en contexte ou s'il comprend la tâche demandée. Aussi, ces productions ont une influence sur l'analyse sémantique puisqu'au prétest, seulement deux phrases sont considérées sémantiquement appropriées, comparativement au posttest où cinq sur six le sont. De plus, à la première passation, S5 utilise en moyenne un mot sémantiquement approprié par phrase. En revanche, au posttest, S5 utilise en moyenne 4,05 mots sémantiquement appropriés par phrase. Les productions où S5 dit « *Je sais pas.* » ont une influence sur l'analyse quantitative dans la comparaison du prétest au posttest. Toutefois, en considérant la production de S5 pour le mot cible *cheveu*, il est possible de relever une amélioration non seulement du nombre de mots utilisés, mais aussi de la qualité de sa phrase produite. En effet, au prétest, ce garçon ne fait que répéter à deux reprises le mot et utilise le mime pour mettre en contexte le mot *cheveu* : « *Cheveu... cheveu* » (Il mime qu'il se brosse les cheveux.). Cette production montre qu'il comprend le sens de ce mot, mais qu'il n'est pas en mesure de le mettre verbalement en contexte et qu'il doit recourir au geste pour préciser sa pensée. Au posttest, sa production est beaucoup plus riche et précise. Il utilise une phrase syntaxiquement acceptable et complète comprenant sept mots sémantiquement appropriés et mettant bien en contexte le mot cible : « *Cheveu... Maman et papa ont coupé les cheveux.* ». Ses productions au posttest tiennent compte davantage du réseau sémantique des mots cibles et sont mieux structurées.

4.2.5.3 Évaluations des réseaux sémantiques sur le plan réceptif et expressif

Les réseaux sémantiques ont été évalués à l'aide de plusieurs sous-tests de l'*Évaluation clinique des notions langagières* (CELF) (2009). D'abord, l'organisation sémantique sur le plan réceptif n'est pas déficitaire puisque des résultats plus élevés que ceux des élèves de son âge sont constatés au test *Famille de mots - réceptif*. En effet, le score d'équivalence au prétest est de 16 et de 15 au posttest. Malgré cette légère régression, S5 se situe tout de même au 95^e rang centile au posttest,

comparativement au prétest, où il se situe au 98^e rang centile. Aux deux temps de passation, ses scores correspondent à ceux d'enfants âgés de plus de 7 ans 11 mois.

Puis, sur le plan expressif, selon le test *Famille de mots - expressif*, les réseaux sémantiques de S5 sont plus lacunaires. En effet, au prétest, il obtient un score d'équivalence de 6, ce qui équivaut à un enfant de moins de 4 ans et le situe au 9^e rang centile. Au posttest, une amélioration est constatée puisque le score d'équivalence a augmenté à 9. Ce score situe donc S5 au 37^e rang centile. À la passation du posttest, S5 a un âge chronologique de 5 ans 6 mois et le score qu'il obtient équivaut à celui d'un enfant âgé de 5 ans 3 mois.

De plus, selon le test *Famille de mots - total*, S5 semble présenter des réseaux sémantiques assez fonctionnels sur le plan global. Toutefois, une régression est constatée puisque les scores d'équivalence sont passés de 17 à 12 entre le prétest et le posttest. À la première passation de ce sous-test, S5 se situe au 99^e rang centile. À la deuxième passation, S5 descend au 75^e rang centile. Les deux scores obtenus correspondent à des résultats d'un enfant de 5 ans.

Enfin, le sous-test *Association de mots* met également en lumière les lacunes sur le plan expressif des réseaux sémantiques. Au prétest, S5 obtient un score d'équivalence de 6, ce qui correspond à celui d'un enfant de moins de 5 ans. Une augmentation est aussi notée puisque le score au posttest est de 7. Ce score équivaut également à celui d'un enfant de moins de 5 ans. En considérant le rang centile, S5 est passé du 9^e au 16^e rang entre les deux temps de passation.

En somme, les réseaux sémantiques sur le plan réceptif ne constituent pas une difficulté majeure pour ce garçon. Toutefois, en considérant les sous-tests *Famille de mots - expressif* et *Association de mots*, la sphère expressive des réseaux sémantiques semble lacunaire.

4.2.5.4 Évaluation de l'évocation lexicale

L'évocation lexicale a été évaluée grâce à des tests de dénomination. Les résultats des trois tests utilisés montrent soit une stagnation ou une régression. D'abord, le test de *Dénomination automatique rapide* du CELF (2009) semble relever une stabilisation de l'évocation lexicale puisque le score au prétest et au posttest est de 7. Ce score équivaut à celui d'un enfant âgé de moins de 5 ans et situe S5 au 16^e rang centile.

Puis, le test de *Dénomination rapide des couleurs* du BSEDS (2011) permet de noter une régression, puisque S5 a nommé les couleurs plus lentement à la passation du posttest qu'à celle du prétest. Plus précisément, la moyenne des enfants de 5 ans est de 38 secondes et, considérant le score de 39 secondes au prétest de S5, il se situe près de la norme. Au posttest, il effectue un temps de 42 secondes, ce qui le situe, encore une fois, près de la moyenne. S5 connaît bien les couleurs, ce qui peut expliquer les scores s'approchant de la moyenne des enfants de 5 ans. Au sous-test du CELF, il est demandé de nommer des formes et des couleurs. La connaissance des formes ainsi que l'évocation de deux éléments à la fois (forme et couleur) semblent être une tâche plus difficile pour S5, ce qui pourrait expliquer les résultats plus faibles à ce test.

Le test de *Dénomination rapide d'images* du BSEDS (2011) permet également de relever une stagnation de l'évocation lexicale entre les deux temps de passation puisque S5 a effectué le test en 44 secondes au prétest et au posttest. La moyenne des enfants de son âge est de 38 secondes, ce qui situe le garçon près du premier écart-type sous la moyenne (48,7 secondes).

4.2.5.5 Évaluation du traitement phonologique

Le test de *Répétition de logatomes* du BSEDS (2011) permet de mettre en lumière les difficultés sur le plan phonologique de S5. En effet, à ce test, il réussit à répéter correctement trois logatomes sur dix. La moyenne des enfants de son âge

étant de neuf logatomes sur dix, il se situe donc près du troisième écart-type sous la moyenne (2,7 logatomes). Il obtient ce même score à la passation du prétest et du posttest. Il importe de mentionner que S5 présente une dyspraxie verbale ce qui peut nuire à la production des logatomes demandés. Il est donc difficile d'affirmer qu'il s'agit de difficultés sur le plan du traitement phonologique en raison de la présence de ce trouble moteur.

4.2.5.6 Évaluation de la compréhension langagière et de concepts

Des progrès sont également notés pour ce qui est de la compréhension langagière et celle de concepts, lors de la passation du *Token-test* tiré du Dudley/Delage (1980). Effectivement, au prétest, le score de S5 est de 60 comparativement, à la moyenne des enfants de son âge qui est de 77,75. Il obtient donc une cote Z de -0.80. Au posttest, S5 obtient un meilleur score que celui des enfants de son âge, soit de 97 et sa cote Z augmente à >1,25.

4.2.5.7 Synthèse des résultats de S5

Les observations ainsi que les résultats aux instruments de mesure permettent de constater que la sphère réceptive du langage est moins atteinte que celle expressive (voir tableau 4.24). D'ailleurs, les réseaux sémantiques sur le plan réceptif ne semblent pas être lacunaires considérant les résultats équivalents à ceux d'enfants de plus de 7 ans 11 mois au test *Famille de mots - réceptif*. Malgré la régression notée à ce test, S5 demeure tout de même largement au-dessus de la moyenne des enfants de son âge. Par contre, sur le plan expressif, les réseaux sémantiques sont plus déficitaires. Suite aux interventions, S5 s'approche du score moyen des enfants de son âge.

Également, ce garçon présente des retards importants en ce qui a trait au vocabulaire réceptif et expressif. Il parvient tout de même à améliorer son bagage lexical suite aux interventions. D'ailleurs, en production, ce jeune garçon tient

davantage compte du réseau sémantique des mots ciblés et il a tendance à produire des phrases syntaxiquement et sémantiquement plus acceptables.

En ce qui concerne la compréhension langagière et celle de concepts, malgré les lacunes relevées au prétest, il semble que S5 ait amélioré considérablement ces habiletés. En somme, le versant réceptif s'est amélioré davantage que le versant expressif, et ce, en considérant les diverses habiletés évaluées. Les résultats aux tests de l'évocation lexicale mettent en lumière les lacunes sur le plan expressif, ainsi que la résistance vis-à-vis les interventions.

Pour ce qui est de l'évocation lexicale, peu de progrès est relevé lors de la passation des tests. S5 connaît bien les couleurs puisque les résultats au test de *Dénomination rapide de couleurs* (BSEDS, 2011) se situent près de la moyenne des enfants de son âge. Toutefois, les tâches demandant de nommer simultanément deux éléments représentent un défi pour S5 comme le montre le test de *Dénomination automatique rapide* du CELF (2009). En effet, non seulement les résultats de S5 se situent sous la moyenne des enfants de son âge, mais aucune progression n'est notée. Prochainement, puisque l'évocation lexicale semble lacunaire pour S5, il sera important d'améliorer cet aspect à l'aide de tâches permettant de nommer rapidement différents items selon divers thèmes. Ainsi, les réseaux sémantiques sur le plan expressif, le vocabulaire et l'évocation lexicale pourront être améliorés.

Aussi, il semble que S5 ait de la difficulté en production sur le plan phonologique puisque le test de *Répétition de logatomes* (BSEDS, 2011) relève non seulement une stagnation des résultats, mais également des erreurs phonologiques fréquentes. Comme S5 présente une dyspraxie verbale, il est difficile d'affirmer que les erreurs phonologiques découlent bel et bien d'un traitement phonologique déficitaire. Une rééducation sur le plan moteur permettra d'améliorer la composante phonologique du langage, mais aussi de vérifier si les difficultés sont spécifiquement reliées au trouble moteur. Enfin, des tâches de comparaison de paires minimales permettraient d'évaluer le versant réceptif du traitement phonologique.

Finalement, le versant expressif du langage devra être privilégié lors des éventuelles interventions. En effet, une attention particulière devra être mise sur le vocabulaire expressif, mais aussi réceptif, sur l'organisation et l'élaboration des réseaux sémantiques sur le plan expressif et sur l'évocation lexicale.

Tableau 4.23

Analyse du Test de production de vocabulaire oral (Godard, 2012) pour S5

Mots cibles	Prétest/ Posttest	Production du sujet	Compréhension sémantique	Longueur des énoncés (nombre de mots)			
				Juge 1	Juge 2	Juge 3	Moyenne
Maison	Prétest	« Je sais pas... »	Non	0	0	0	0
	Posttest	« Maison... Maman, a mange la pomme... Je sais pas. »	Non	0	0	0	0
Poisson	Prétest	« Je sais pas...Manger... petit... tout tout tout tout dans l'eau. »	Oui	5	5	5	5
	Posttest	(Silence)... « Heu...Poisson, poisson, maman a mangé un poisson. »	Oui	5	6	5	5,3
Lapin	Prétest	« Connais pas... »	Non	0	0	0	0
	Posttest	(Silence)... « Lapin a mangé la carotte. »	Oui	5	5	5	5
Cheveu	Prétest	« Cheveu... cheveu » (Il mime qu'il se brosse les cheveux.)	Oui	1	1	1	1
	Posttest	« Cheveu... Maman et papa ont coupé les cheveux. »	Oui	7	7	7	7
Nid	Prétest	X	X	0	0	0	0
	Posttest	« Un oiseau...maison»	Oui	0	3	3	2
Fantôme	Prétest	X	X	0	0	0	0
	Posttest	« Fantôme... Le fantôme...est...maison hantée.»	Oui	5	5	5	5
Total	Prétest	X	2 sur 4	6	6	6	6
	Posttest	X	5 sur 6	22	26	25	24,3

Moyenne de mots sémantiquement appropriés utilisés par phrase :

Prétest : 1 mot par phrase

Posttest : 4,05 mots par phrase

Tableau 4.24
Synthèse des résultats de S5

Habiletés évaluées	Instruments de mesure	Scores (normalisés)		Rang centile		Équivalence d'âge		Écart-type/Cote Z		Moyenne enfants (5ans)
		Pr	Po	Pr	Po	Pr	Pr	Pr	Po	
Vocabulaire réceptif	<i>ÉVIP (1993)</i>	77	79	6	8	3 : 4	3 : 7	ND	ND	ND
	<i>Épreuve vocabulaire (Laplante, 2005)</i>	17 /30	19/30	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Vocabulaire expressif	<i>TDen</i>	28	34	ND	ND	ND	ND	Z=-0,94	Z=-0,04	$\bar{x}=38,71$
Réseaux sémantiques	<i>Famille de mots (réceptif)</i>	16	15	98	95	>7:11	>7:11	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (expressif)</i>	6	9	9	37	<4 : 0	5 : 3	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (total)</i>	17	12	99	75	5 : 0	5 : 0	ND	ND	ND
	<i>Association de mots</i>	6	7	9	16	<5 : 0	<5 : 0	ND	ND	ND
Évocation lexicale	<i>Dénomination automatique rapide</i>	7	7	16	16	<5 : 0	<5 : 0	ND	ND	ND
	<i>Dénomination rapide de couleurs</i>	39	42	ND	ND	ND	ND	$\approx \bar{x}$	$\approx \bar{x}$	$\bar{x}=38$ $\sigma=14,5$
	<i>Dénomination rapide d'images</i>	44	44	ND	ND	ND	ND	≈ -1	≈ -1	$\bar{x}=38$ $\sigma=10,7$
Traitement phonologique	<i>Répétition logatomes</i>	3	3	ND	ND	ND	ND	≈ -3	≈ -3	$\bar{x}=9$ $\sigma=2,1$
Compréhension langagière et de concepts	<i>Token-test</i>	60	97	ND	ND	ND	ND	Z=-0,80	Z=1,25	$\bar{x}=77,75$

Légende :

Pr : Prétest

Po : Posttest

4.2.6 Le sujet 6

Le sujet 6 (S6) est une fille allophone de 5 ans ayant pour langue première le mandarin. À la maison, bien que les parents parlent français, le mandarin est la langue d'usage. S6 prend également des cours de mandarin trois heures par semaine. Afin d'obtenir un portrait précis des difficultés langagières de S6, une évaluation en orthophonie a été effectuée en septembre 2011. Puisqu'elle est exposée au français et au mandarin, l'évaluation s'est déroulée dans les deux langues avec l'aide d'un interprète. Un retard sévère du langage affectant les sphères réceptive et expressive est identifié, et ce, dans les deux langues. Une hypothèse de trouble du langage est également émise. Il faudra voir l'évolution de S6 en fonction des interventions et de son développement pour confirmer la présence de ce trouble.

Lors des interventions, cette fille est toujours prête à travailler et persévère malgré ses difficultés importantes. C'est une enfant qui aime et qui veut entrer en contact avec les autres. Même si son langage est limité, elle va vers les autres, dit quelques mots et utilise quelques stratégies compensatoires pour communiquer (pointe, montre, émet des onomatopées, utilise de courtes phrases pratiques avec l'aide de l'enseignante ou de l'éducatrice telles que « *Je veux...* »). Lorsqu'elle se retrouve dans une situation problématique, S6 est peu autonome et utilise peu de stratégies pour résoudre le problème. Elle demeure bien souvent confuse, stressée et en pleurs en attendant de l'aide. Également, autant en intervention individuelle qu'en groupe-classe, l'attention de cette fille est difficile à maintenir. Elle est souvent distraite et l'enseignante doit la ramener régulièrement à la tâche. Il devient alors difficile de distinguer ce qu'elle ne comprend pas de ce qu'elle n'a pas écouté.

En ce qui concerne le langage, sur le plan réceptif, il faut bien souvent répéter et décortiquer les consignes afin de s'assurer que S6 a compris. Sa compréhension semble très limitée. Lorsqu'elle ne comprend pas, elle utilise bien souvent comme stratégie compensatoire une réponse positive (« *Oui!* »), et ce, même s'il s'agit d'une

question à réponse ouverte. Par conséquent, il devient difficile de distinguer ce qu'elle comprend de ce qu'elle ne comprend pas.

Sur le plan expressif, S6 a un vocabulaire très limité et elle formule des phrases d'un ou deux mots. Par exemple, à la collation, afin de nommer ce qu'elle mange, elle dit généralement le nom du fruit et emploie le verbe *manger* : « *Pomme manger.* » Également, des difficultés importantes concernant la phonologie sont relevées ce qui rend son discours peu compréhensible. Enfin, les mots plurisyllabiques sont bien souvent difficiles à prononcer. La production de ces mots est généralement saccadée et parsemée d'omissions phonémiques (exemple : parapluie → « *arapuie* »).

La passation de divers instruments de mesure permet de mettre en lumière les lacunes et les forces sur le plan langagier de S6. Elle peut également relever l'évolution de cette jeune fille suite aux interventions.

4.2.6.1 Évaluation du vocabulaire réceptif

Afin d'évaluer le vocabulaire en compréhension, deux instruments de mesure sont utilisés. Ces deux tests révèlent une légère régression du vocabulaire à la passation du posttest.

Premièrement, les scores normalisés obtenus à l'*Échelle de vocabulaire en images du Peabody* (ÉVIP) (1993) relèvent une augmentation des résultats puisque, au prétest, le score est de 60, comparativement au posttest qui est de 62. Toutefois, en observant les équivalences d'âge, au prétest, S6 a un vocabulaire correspondant à celui d'un enfant de 2 ans 1 mois et, au posttest, à celui d'un enfant de 2 ans 3 mois. En considérant les deux mois s'écoulant entre les deux passations de l'ÉVIP et le développement de l'enfant, une régression de 2 mois est tout de même considérée. Aux deux temps de passation, les scores normalisés se situent à un rang centile qui est plus petit que 1.

Deuxièmement, l'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot* (2005) révèle également une diminution des résultats pour le vocabulaire réceptif de S6. Le score au prétest est de 18 sur 30, comparativement au posttest qui est de 15 sur 30.

4.2.6.2 Évaluation du vocabulaire expressif

L'évaluation du vocabulaire en production a été faite grâce à deux tests. La passation de ces tests permet de déceler une amélioration du vocabulaire expressif pour S6.

D'abord, le *Test de dénomination* (TDen) du Dudley/Delage (1980) permet de noter une augmentation du vocabulaire en production puisque le score est passé de 16 à 18 entre le prétest et le posttest. La moyenne des enfants de 5 ans étant de 38,71, S6 présente un retard comparativement aux enfants de son âge. Malgré la progression, les deux scores demeurent inférieurs à la moyenne (la cote Z étant $<-1,53$).

Puis, les résultats au *Test de production de vocabulaire oral* (2012) révèlent que S6 a appris de nouveaux mots puisqu'elle est en mesure de mettre en contexte ceux-ci lors de productions orales (voir tableau 4.25). En effet, avant les interventions, S6 utilise en moyenne 0,25 mot sémantiquement approprié par phrase. Seulement trois productions sur cinq sont sémantiquement acceptables. Suite aux interventions, elle utilise en moyenne un mot sémantiquement approprié par phrase et sept phrases sur huit sont sémantiquement acceptables. Toutefois, les phrases produites pour présenter les mots ciblés ne sont pas complètes. D'ailleurs, c'est le cas pour le mot cible *nid*, où, au prétest, elle ne fait que répéter le mot ciblé. Au posttest, S6 décrit davantage le mot cible à l'aide de mots provenant du réseau sémantique : « *Oiseau...les bébés.* ». Enfin, ses productions mettent en évidence l'utilisation des onomatopées comme stratégies compensatoires. Par exemple, pour le mot *fantôme*, au posttest, S6 produit le bruit d'un fantôme : « *Houuu!* ».

4.2.6.3 Évaluations des réseaux sémantiques sur les plans réceptif et expressif

Les réseaux sémantiques ont été évalués grâce aux sous-tests de l'*Évaluation clinique des notions langagières* (CELF) (2009). Tout comme le vocabulaire en compréhension, le résultat pour le versant réceptif des réseaux sémantiques a diminué. Au prétest et au posttest, au test *Famille de mots - réceptif*, les scores de S6 sont équivalents à ceux d'un enfant de 5 ans 3 mois. Comme l'âge chronologique de cette petite fille est de 5 ans 4 mois au prétest et de 5 ans 6 mois au posttest, un retard de quelques mois est constaté. Le score d'équivalence au prétest est de 10, ce qui situe S6 au 50^e rang centile. Au posttest, des résultats semblables sont relevés. En effet, une légère diminution est notée, car le score d'équivalence est de 9 et situe S6 au 37^e rang centile.

Sur le plan expressif, les réseaux sémantiques ont progressé suite aux interventions. Au test *Famille de mots - expressif*, un score d'équivalence de 1 est noté au prétest, ce qui situe S6 au 0,1^e rang centile. Au posttest, le score d'équivalence est de 8, ce qui la positionne au 25^e rang centile. En comparant l'équivalence d'âge, une amélioration d'au moins 9 mois est remarquée puisque, au prétest, le score est équivalent à celui d'un enfant âgé de moins de 4 ans et, au posttest, à celui d'un enfant de 4 ans 9 mois.

Globalement, les réseaux sémantiques se sont affinés puisque les scores d'équivalence au test *Famille de mots - résultat total* ont augmenté suite aux interventions. En effet, au prétest, le score d'équivalence est de 5, comparativement au posttest qui est de 8. S6 passe donc du 5^e rang centile au 25^e rang centile. Avant les interventions, le score obtenu est équivalent à celui d'un enfant âgé de moins de 4 ans. Après les interventions, S6 obtient un score équivalent à celui d'un enfant âgé de 5 ans, ce qui se rapproche de son âge chronologique qui est de 5 ans 6 mois à la passation du posttest.

Un dernier sous-test du CELF (2009) permet également de mettre en lumière la potentielle amélioration du versant expressif des réseaux sémantiques. Le test

Association de mots relève une progression entre le prétest et le posttest. Plus précisément, le score d'équivalence au prétest est de 3, comparativement au posttest qui est de 7. L'équivalence d'âge fournit peu d'indices sur la progression de S6 puisqu'elle obtient des scores correspondant à celui d'un enfant âgé de moins de 5 ans. Cependant, le rang centile permet de noter une amélioration puisque S6 se situe au 1^{er} rang centile au prétest et passe au 16^e rang centile au posttest.

En somme, un retard est relevé en ce qui a trait aux réseaux sémantiques sur le plan réceptif. Même si ce retard est moins sévère que celui du versant expressif, il semble que le versant réceptif soit demeuré plus stable, suite aux interventions, concernant cette habileté langagière puisqu'une légère diminution est relevée. En revanche, la sphère expressive a progressé davantage.

4.2.6.4 Évaluation de l'évocation lexicale

Les trois tests utilisés permettent de relever une amélioration de l'évocation lexicale chez S6. Premièrement, le sous-test du CELF (2009), *Dénomination automatique rapide*, révèle un score d'équivalence au prétest de 3 ce qui correspond à un score d'un enfant âgé de moins de 5 ans. S6 se positionne donc au 1^{er} rang centile avant les interventions. Au posttest, le score d'équivalence est de 7, ce qui équivaut, encore une fois, à un score d'un enfant âgé de moins de 5 ans. Toutefois, S6 se situe à un rang centile plus élevé, soit au 16^e.

Deuxièmement, le test de *Dénomination rapide de couleurs* du BSEDS (2011) permet également de relever une amélioration de la vitesse de dénomination des couleurs puisque, au prétest, S6 nomme les items en 76 secondes, comparativement au posttest où elle effectue un temps de 53 secondes. Malgré l'amélioration notée, S6 obtient des scores qui sont en dessous de la moyenne des enfants de son âge qui est de 38 secondes. Elle se situe donc près du troisième écart-type sous la moyenne (81,5 secondes) au prétest et au premier écart-type sous la moyenne (52,5 secondes) au

posttest. S6 a donc amélioré son score de deux écarts-types à la suite des interventions.

Troisièmement, au test de *Dénomination rapide d'images* du BSEDS (2011), S6 améliore également sa vitesse de dénomination puisque le score au prétest est de 60 secondes, comparativement au posttest qui est de 41 secondes. La moyenne des enfants de 5 ans étant de 38 secondes, S6 se situe à deux écarts-types (59,4 secondes) sous celle-ci au prétest. Au posttest, son score se situe près de la moyenne des enfants de son âge. Une amélioration d'environ deux écarts-types est notée suite aux cinq semaines d'interventions.

Enfin, les deux tests demandant de nommer un item à la fois (*Dénomination rapide de couleurs et d'images* (BSEDS, 2011)) permettent de constater que les temps au posttest s'approchent de la norme de celle des enfants de 5 ans. Le test de *Dénomination automatique rapide* (CELF, 2009) relève également une amélioration, toutefois, ses scores demeurent inférieurs à la moyenne des enfants de son âge. Les tâches demandant d'évoquer plus de deux items à la fois (forme et couleur) sont donc plus exigeantes et plus ardues pour S6.

4.2.6.5 Évaluation du traitement phonologique

Le test de *Répétition de logatomes* du BSEDS (2011) a été utilisé pour évaluer le traitement phonologique. Ce test permet de supposer que S6 n'a pas progressé quant à cette habileté langagière puisque les scores obtenus au prétest et au posttest sont les mêmes, soit d'un logatome répété correctement sur dix. La moyenne des enfants de 5 ans étant de neuf logatomes réussis, S6 se situe donc au quatrième écart-type sous la norme (0,6 logatome).

4.2.6.6 Évaluation de la compréhension langagière et de concepts

Le *Token-test* issu du Dudley/Delage (1980) permet d'évaluer la compréhension langagière et celle de concepts. S6 a amélioré sa compréhension puisqu'une augmentation du score est relevée au posttest. En effet, au prétest, elle obtient un

score de 47, comparativement au posttest, où elle obtient un score de 111. La moyenne des enfants de 5 ans étant de 77,75, S6 réussit à dépasser le score moyen à la passation du posttest. Elle passe donc d'un résultat inférieur à la moyenne (la cote Z étant $<-1,53$) au prétest, à un résultat supérieur à la moyenne (la cote Z étant $>1,25$) au posttest.

4.2.6.7 Synthèse des résultats de S6

Suite aux interventions, le versant réceptif du langage a peu progressé, comparativement au versant expressif (voir tableau 4.26). En effet, les résultats aux tests évaluant le vocabulaire réceptif ont régressé et les réseaux sémantiques sur le plan réceptif sont plutôt demeurés stables. Seules la compréhension langagière et celles de concepts semblent avoir progressé.

Sur le plan expressif, malgré la progression relevée, il semble que S6 présente des difficultés importantes concernant ce versant du langage. D'abord, en ce qui a trait au vocabulaire expressif, selon le *Test de production de vocabulaire oral* (voir tableau 4.25), au posttest, S6 fait davantage référence aux réseaux sémantiques des mots cibles et produit des phrases sémantiquement plus appropriées (exemple pour le mot cible *nid* : « Oiseau... Les bébés! »). Toutefois, ses productions sont très courtes (en moyenne, un mot par phrase), elles n'incluent généralement pas le mot cible et elles comprennent bien souvent des onomatopées pour préciser sa pensée. Puis, en ce qui concerne les réseaux sémantiques, sur le plan global, mais aussi sur le plan expressif, S6 les a affinés suite aux interventions. Toutefois, les scores obtenus se situent en dessous de la moyenne aux deux temps de passation. De plus, concernant l'évocation lexicale, les trois tests utilisés révèlent une amélioration suite aux interventions. Les scores obtenus aux tâches demandant de nommer un item se rapprochent de la moyenne des enfants de son âge. Toutefois, celles lui demandant d'évoquer deux items simultanément demeurent lacunaires et les scores obtenus sont inférieurs à la norme des enfants de 5 ans. Enfin, toujours en ce qui a trait au versant expressif, seuls les résultats de l'évaluation du traitement phonologique se sont maintenus suite aux

interventions. Considérant qu'elle a été en mesure de répéter correctement qu'un logatome sur dix aux deux temps de passation, des difficultés sur le plan du traitement phonologique sont soupçonnées.

En somme, les interventions visant le développement du versant réceptif devront être privilégiées puisque le développement de cette sphère du langage a résisté malgré la durée des interventions. De plus, le travail sur le plan expressif devra être poursuivi, car S6 présente des difficultés importantes, malgré l'amélioration notée. Plus précisément, en raison de son bagage lexical restreint et du peu d'autonomie que cette élève démontre lors de situations communicationnelles, le vocabulaire réceptif et expressif devront être privilégiés. Également, les réseaux sémantiques devront être affinés afin d'enrichir la compréhension, mais aussi la production de S6. En enrichissant son vocabulaire, il sera possible d'aider cette enfant à organiser ses idées selon une sémantique et une syntaxe plus acceptables. Finalement, puisque des difficultés phonologiques sont relevées, il serait important d'effectuer une rééducation spécifique pour cette composante afin que cette fille soit en mesure de produire les divers phonèmes de la langue française, et ce, dans des mots plurisyllabiques.

Tableau 4.25

Analyse du Test de production de vocabulaire oral (Godard, 2012) pour S6

Mots cibles	Prétest/ Posttest	Production du sujet	Compréhension sémantique	Longueur des énoncés (nombre de mots)			
				Juge 1	Juge 2	Juge 3	Moyenne
Maison	Prétest	« Gary(?)...crayon »	Non	0	0	0	0
	Posttest	« Carré, triangle, rectangle, cercle. »	Non	0	0	0	0
Poisson	Prétest	« Poc poc poc poc! (fait le bruit d'un poisson avec sa bouche) Chat! »	Oui	0	1	2	1
	Posttest	« L'eau... »	Oui	0	2	2	1,3
Lapin	Prétest	« Carotte »	Oui	0	1	0	0,3
	Posttest	« Carotte... fee...feuille (?) »	Oui	0	2	0	0,67
Cheveu	Prétest	(Elle se flatte les cheveux) « Fleur... » (fait référence à la barrette qui avait une fleur dans le test Famille de mots (CELF))	Oui	1	1	0	0,67
	Posttest	« (Elle pointe ses cheveux) flon... fleur(?)... »	Oui	1	1	0	0,67
Nid	Prétest	« Nid »	Non	0	0	0	0
	Posttest	« Oiseau...les bébés! »	Oui	3	3	3	3
Fantôme	Prétest	X	X	0	0	0	0
	Posttest	« Houuu! » (fait le bruit du fantôme)	Oui	1	1	1	1
Lampe	Prétest	X	X	0	0	0	0
	Posttest	« Fantômes » (Elle fait référence aux activités faites précédemment lors des interventions)	Oui	0	0	1	0,3
Jupe	Prétest	X	X	0	0	0	0
	Posttest	« fille »	Oui	1	1	1	1
Total	Prétest	X	3 sur 5	1	3	2	2
	Posttest	X	7 sur 8	6	10	8	8

Moyenne de mots sémantiquement appropriés utilisés par phrase :

Prétest : 0,25 mot par phrase (utilisation d'onomatopées comme stratégie compensatoire)

Posttest : 1 mot par phrase

Tableau 4.26
Synthèse des résultats de S6

Habiletés évaluées	Instruments de mesure	Scores (normalisés)		Rang centile		Équivalence d'âge		Écart-type/Cote Z		Moyenne enfants (5ans)
		Pr	Po	Pr	Po	Pr	Pr	Pr	Po	
Vocabulaire réceptif	<i>ÉVIP (1993)</i>	60	62	<1	<1	2 : 0	2 : 3	ND	ND	ND
	<i>Épreuve vocabulaire (Laplante, 2005)</i>	18 /30	15/ 30	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Vocabulaire expressif	<i>TDen</i>	16	18	ND	ND	ND	ND	Z= <-1,53	Z= <-1,53	\bar{x} = 38,71
Réseaux sémantiques	<i>Famille de mots (réceptif)</i>	10	9	50	37	5 : 3	5 : 3	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (expressif)</i>	1	8	0,1	25	<4 : 0	4 : 9	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (total)</i>	5	8	5	25	<4 : 0	5 : 0	ND	ND	ND
	<i>Association de mots</i>	3	7	1	16	<5 : 0	<5 : 0	ND	ND	ND
Évocation lexicale	<i>Dénomination automatique rapide</i>	3	7	1	16	<5 : 0	<5 : 0	ND	ND	ND
	<i>Dénomination rapide de couleurs</i>	76	53	ND	ND	ND	ND	\approx -3	-1	\bar{x} = 38 σ =14,5
	<i>Dénomination rapide d'images</i>	60	41	ND	ND	ND	ND	-2	$\approx \bar{x}$	\bar{x} = 38 σ =10,7
Traitement phonologique	<i>Répétition logatomes</i>	1	1	ND	ND	ND	ND	\approx -4	\approx -4	\bar{x} = 9 σ =2,1
Compréhension langagière et de concepts	<i>Token-test</i>	47	111	ND	ND	ND	ND	Z= <-1,53	Z= >1,25	\bar{x} = 77,75

Légende :
Pr : Prétest
Po : Posttest

4.2.7 Le sujet 7

Le sujet 7 (S7) est l'aîné de la classe. Ce garçon de 6 ans a pour langue première le français. En juin 2011, une évaluation en orthophonie a eu lieu révélant un trouble du langage affectant plusieurs composantes. D'abord, sur le plan réceptif, la compréhension des consignes, des concepts, des structures de phrase ainsi que le vocabulaire sont sévèrement atteints. Sur le plan expressif, l'évaluation met en lumière des difficultés sévères en ce qui concerne le vocabulaire, la morphosyntaxe, la phonologie et la pragmatique. Aussi, l'évaluation relève la présence d'une dyspraxie verbale ainsi qu'une fragilité des fonctions attentionnelles et exécutives.

Lors des interventions, S7 est un élève travaillant et qui participe adéquatement aux tâches demandées. Durant la passation des tests, il manifeste des signes de fatigue et, parfois, il en fait même part. Malgré la fatigue, S7 est persévérant et veut terminer les activités demandées. C'est également un garçon qui aime discuter avec les autres et faire rire ses camarades et les intervenantes. Par contre, S7 semble parfois distrait et absorbé dans ses pensées. Des difficultés attentionnelles sont donc relevées lors des interventions et lors de la passation des instruments de mesure.

En ce qui concerne le langage, le versant réceptif est la sphère la plus efficiente pour S7. En effet, il comprend généralement bien les consignes simples. Toutefois, lorsqu'elles comprennent plus de quatre éléments (exemple : *Colorie en jaune la jupe de la dame.*), ce garçon semble confus et n'est pas en mesure de les suivre. Bien souvent, il tente d'effectuer la tâche selon les bribes d'information qu'il a comprises et demande la validation de l'intervenante ou de l'enseignante afin de savoir s'il est sur la bonne voie.

Concernant la sphère expressive du langage, elle est davantage lacunaire. Effectivement, le vocabulaire expressif ainsi que l'évocation lexicale sont plus problématiques. Lors de discussion auprès de cet élève, S7 cherche bien souvent ses mots. Par exemple, lors des séances d'intervention, durant la présentation du mot cible *arrosoir*, on lui demande s'il connaît cet objet. S7 prend immédiatement

l'arrosoir et mime qu'il arrose les tomates avec celui-ci en disant « *Eau dedans.* ». Il comprend nécessairement l'utilité de l'objet et, malgré le manque de mots, il utilise spontanément une stratégie compensatoire, soit le mime et la description du contenu de l'arrosoir. Comme l'exemple le montre, la structure de phrase est bien souvent peu développée. En plus des erreurs sur le plan phonologique qu'effectuent S7, son message devient alors peu compréhensible (par exemple, lors de la passation du prétest, pour le test *Association de mots* (CELF, 2009), S7 doit nommer des animaux qu'il connaît. Ses réponses comprennent plusieurs erreurs phonologiques : cheval → « *choval* »; mouton → « *moton* »; éléphant → « *léphan* »; girafe → « *ihafe* »).

La passation des instruments de mesure permet de dresser un portrait des forces et des lacunes sur le plan langagier de S7. Également, la comparaison entre les résultats du prétest à ceux du posttest révèle l'évolution du sujet.

4.2.7.1 Évaluation du vocabulaire réceptif

Le vocabulaire en compréhension a été évalué grâce à deux tests qui permettent de relever une progression chez S7. D'abord, à l'*Échelle de vocabulaire en images du Peabody* (ÉVIP) (1993), ce garçon obtient un score normalisé de 61 au prétest, ce qui le situe à un rang centile plus petit que 1. Ce score équivaut à celui d'un enfant de 2 ans 7 mois. S7 a donc un retard de 3 ans 7 mois à la passation du prétest considérant son âge chronologique qui est de 6 ans 2 mois. Suite aux interventions, ce garçon obtient un score normalisé de 67, ce qui le positionne au 1^{er} rang centile. Ce score est équivalent à celui d'un enfant de 3 ans 3 mois. Comparativement au prétest, une progression de 18 mois est donc constatée à ce temps de passation.

Puis, la passation de l'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot* (2005) permet également de relever une amélioration. Au prétest, S7 a été en mesure d'identifier 19 mots sur 30. Au posttest, il a identifié correctement un mot de plus qu'à la première passation et obtient donc un score de 20 sur 30.

4.2.7.2 Évaluation du vocabulaire expressif

En production, le vocabulaire est évalué à l'aide de deux tests. D'abord, le *Test de dénomination* (TDen) du Dudley/Delage (1980) permet de constater une amélioration du vocabulaire expressif sur le plan quantitatif pour S7. En effet, il obtient un score de 27 à la passation du prétest et un score de 35 au posttest. La moyenne des enfants de 6 ans étant de 42,05, ce garçon obtient des scores sous la norme aux deux temps de passation. S7 a donc une cote Z de -1,46 au prétest, comparativement au posttest où elle augmente à -0,46.

Afin d'obtenir davantage de précision concernant le vocabulaire expressif, le *Test de production de vocabulaire oral* (2012) est utilisé. Quantitativement et qualitativement, une amélioration est notée (voir tableau 4.27). D'abord, sur le plan quantitatif, au prétest, S7 utilise en moyenne 2,45 mots sémantiquement appropriés par phrase. Il est en mesure de produire quatre phrases qui sont toutes sémantiquement acceptables. Au posttest, S7 produit des phrases comprenant davantage de mots, comparativement au prétest. En effet, il utilise en moyenne 4,88 mots sémantiquement appropriés par phrase. À ce temps de passation, il produit six phrases qui sont toutes sémantiquement acceptables. Non seulement il utilise davantage de mots, mais ses phrases s'approchent d'une syntaxe de plus en plus acceptable et ses phrases comprennent davantage de mots mettant en contexte le mot cible. Par exemple, pour le mot cible *cheveu*, au prétest, S7 dit : « *Les cheveux, coupe*. (Il mime qu'il se coupe les cheveux) ». Il utilise donc trois mots ainsi que des gestes pour mettre en contexte le mot *cheveu*. Au posttest, en plus de comprendre davantage de mots, la production de S7 est plus précise et plus riche : « *Les cheveux...la salle de bain ... Va laver les cheveux*. ». Pour les deux cas où la passation du prétest comprend davantage de mots que celle du posttest, il est possible de remarquer que, qualitativement, les phrases sont plus riches et moins décousues. En effet, pour les mots cibles *maison* et *poisson*, les phrases au posttest comprennent moins de mots, mais la syntaxe et l'organisation des idées sont plus appropriées. Par exemple, pour le

mot *poisson*, au prétest, S7 dit : « *Piscine poisson... avec le manger le poisson.* ». Au posttest, sa phrase est plus courte, mais la syntaxe et l'organisation des idées sont nettement plus appropriées : « *Poisson va dans l'eau.* ».

4.2.7.3 Évaluations des réseaux sémantiques sur le plan réceptif et expressif

Les réseaux sémantiques ont été évalués grâce à plusieurs sous-tests de l'*Évaluation clinique des notions langagières* (CELF) (2009). D'abord, le sous-test *Famille de mots - réceptif* permet de constater une amélioration considérable du versant réceptif. Plus précisément, le score d'équivalence au prétest est de 8, comparativement au posttest qui est de 16. Un retard est constaté au prétest puisque le score obtenu est équivalent à celui d'un enfant de 4 ans 9 mois. Au posttest, le score est équivalent à celui d'un enfant âgé de plus de 7 ans 11 mois. Il passe donc du 25^e au 98^e rang centile suite aux interventions.

Puis, sur le plan expressif, S7 semble également améliorer ses réseaux sémantiques. Au test *Famille de mots - expressif*, S7 obtient un score d'équivalence de 3 au prétest et de 7 au posttest. Ce garçon présente un retard aux deux temps de passation. Au prétest, le score est équivalent à celui d'un enfant de moins de 4 ans et situe S7 au 1^{er} rang centile. Au posttest, le score équivaut à celui d'un enfant âgé de 4 ans 9 mois ce qui le situe au 16^e rang centile.

En considérant les scores d'équivalence obtenus au test *Famille de mots - résultat total*, les réseaux sémantiques se sont globalement améliorés. Au prétest, le score est de 5, ce qui est équivalent à celui d'un enfant âgé de moins de 4 ans. En revanche, au posttest, une amélioration est constatée puisque le score équivaut à celui d'un enfant âgé de moins de 4 ans 9 mois. Également, cette amélioration se reflète sur le rang centile, car S7 est passé du 5^e au 75^e rang centile.

Le test *Association de mots* permet à son tour de relever une progression en ce qui a trait à la sphère expressive des réseaux sémantiques. Aux deux temps de passation, S7 obtient des scores équivalents à ceux d'un enfant âgé de moins de 5 ans.

Le score d'équivalence au prétest est de 5, comparativement au posttest qui est de 6. S7 passe donc du 5^e rang centile au 9^e rang centile suite aux interventions.

En somme, il semble que l'organisation sémantique se soit affinée pour S7. Les tests de *Famille de mots* (réceptif, expressif et résultat total) permettent de mettre en lumière une amélioration plus grande du versant réceptif des réseaux sémantiques.

4.2.7.4 Évaluation de l'évocation lexicale

Trois tests de dénomination de couleurs, de formes et d'images ont été utilisés afin d'évaluer l'évocation lexicale. Deux tests sur trois révèlent une progression chez S7 quant à cette habileté.

Les scores d'équivalence obtenus au test de *Dénomination automatique rapide* du CELF (2009) permettent de croire que S7 connaît très bien les couleurs et les formes puisqu'il obtient, au prétest, un score équivalent à celui d'un enfant de 7 ans et, au posttest, à celui d'un enfant âgé de 7 ans 8 mois. En fait, avant les interventions, son score est de 11, ce qui le situe au 63^e rang centile. Suite aux interventions, il obtient un score de 13, le situant donc au 84^e rang centile.

En revanche, une stabilisation des résultats est constatée au test de *Dénomination rapide de couleurs* du BSEDS (2011). En effet, à la première passation, S7 nomme les couleurs en 19 secondes, puis, au posttest, il les nomme en 20 secondes. Même si la vitesse de dénomination est légèrement plus lente au posttest, S7 obtient tout de même des scores plus rapides que la moyenne des enfants de 6 ans qui est de 36 secondes. Il se situe donc au premier écart-type (23,2 secondes) au-dessus de la moyenne au prétest, et ce, aux deux temps de passation.

Également, une amélioration de la vitesse de dénomination est également observée, et ce, au test de *Dénomination rapide d'images* du BSEDS (2011). Tout comme le test précédent de *Dénomination rapide de couleurs*, S7 obtient des scores plus rapides que la moyenne des enfants de 6 ans qui est de 37 secondes. Plus précisément, il obtient, au prétest, un score de 32 secondes, ce qui le situe légèrement

au-dessus de la moyenne. Au posttest, il effectue un temps plus rapide, soit de 27 secondes, ce qui le situe au premier écart-type (26,1 secondes) au-dessus de la moyenne.

L'évocation lexicale semble donc s'être améliorée suite aux interventions. Même si une stabilisation des résultats est relevée au test de *Dénomination rapide de couleurs*, il semble que les couleurs et les formes semblent bien acquises.

4.2.7.5 Évaluation du traitement phonologique

Le traitement phonologique est évalué grâce au test de *Répétition de logatomes* issu du BSEDS (2011). Une amélioration est constatée puisque S7 a répété correctement plus de logatomes à la passation du posttest qu'au prétest. Plus précisément, avant les interventions, il a répété correctement un logatome sur dix, ce qui le situe au cinquième écart-type sous de la moyenne (un logatome réussi). Suite aux interventions, S7 a réussi 4 logatomes sur 10, ce qui le situe au troisième écart-type sous la moyenne (4,2 logatomes réussis). Même s'il a fait des progrès, S7 ne réussit pas à rattraper la moyenne des enfants de 6 ans qui est de 9 logatomes réussis. Toutefois, il parvient à améliorer son score de deux écarts-types suite aux interventions.

4.2.7.6 Évaluation de la compréhension langagière et de concepts

La compréhension langagière et celle de concepts sont évaluées grâce au *Token-test* provenant de la batterie de tests de langage du Dudley/Delage (1980). À ce test, le score moyen des enfants de 6 ans est de 84,98. Au prétest, S7 obtient un score de 66, ce qui est donc sous la moyenne, et sa cote Z est de -1,49. Au posttest, la compréhension langagière et celle de concepts semblent avoir considérablement progressé puisqu'il obtient un score de 128 et sa cote Z augmente à >1,25.

4.2.7.7 Synthèse des résultats de S7

Considérant les résultats obtenus aux instruments de mesure, toutes les habiletés langagières ont progressé suite aux interventions (*voir* tableau 4.28). Tel que relevé au fil des semaines, la sphère réceptive semble moins atteinte que celle expressive et la progression est également plus marquée pour ce versant. En effet, à la passation du posttest, les résultats obtenus pour les réseaux sémantiques et la compréhension langagière ainsi que des concepts sont plus élevés que les scores moyens des enfants de 6 ans.

Sur le plan expressif, le vocabulaire s'est développé quantitativement et qualitativement. Les productions de S7 comprennent davantage de mots et s'approchent d'une syntaxe de plus en plus acceptable (*voir* tableau 4.27). Il fait également référence aux réseaux sémantiques des mots cibles afin de les mettre plus précisément en contexte. L'affinement des réseaux sémantiques sur le plan expressif est également relevé grâce aux tests du CELF (2009). De plus, le test de *Répétition de logatomes* permet de souligner une amélioration du traitement phonologique. Malgré la présence d'une dyspraxie verbale, S7 est le seul sujet, présentant un diagnostic ou des indices de trouble moteur, à répéter correctement plus de logatomes à la passation du posttest.

Pour ce qui est de l'évocation lexicale, des scores étonnants ont été notés au prétest et au posttest. Des hypothèses de difficultés touchant cette habileté avaient été émises avant les interventions. Toutefois, les résultats obtenus aux trois tests de dénomination étaient supérieurs aux scores moyens des enfants de 6 ans, et ce, aux deux temps de passation. Il est donc probable, qu'une fois l'information encodée, S7 est en mesure d'évoquer facilement et rapidement celle-ci. En ce sens, les difficultés découlent probablement d'un encodage déficitaire.

Éventuellement, il sera donc important de miser sur des interventions développant le vocabulaire réceptif et expressif, ainsi que sur le réseau sémantique, par un enseignement intensif et ciblé afin que S7 puisse encoder adéquatement ceux-

ci. Aussi, comme ses phrases semblent s'organiser de plus en plus efficacement, un travail sur la structure de phrases devra être mis de l'avant.

Tableau 4.27

Analyse du Test de production de vocabulaire oral (Godard, 2012) pour S7

Mots cibles	Prétest/ Posttest	Production du sujet	Compréhension sémantique	Longueur des énoncés (nombre de mots)			
				Juge 1	Juge 2	Juge 3	Moyenne
Maison	Prétest	« Maison...la porte...la fenêtre...c'est tout! »	Oui	0	5	5	3,3
	Posttest	« Maison... maman voir maison. Papa v'aller le travail. »	Oui	3	3	3	3
Poisson	Prétest	« Piscine poisson... avec le manger le poisson. »	Oui	6	7	6	6,3
	Posttest	« Poisson va dans l'eau. »	Oui	4	5	5	4,67
Lapin	Prétest	« Lapin... y saute. »	Oui	2	2	2	2
	Posttest	« Lapin va jouer z'œufs. »	Oui	4	4	4	4
Cheveu	Prétest	« Les cheveux, coupe. » (Il mime qu'il se coupe les cheveux)	Oui	3	3	3	3
	Posttest	« Les cheveux...la salle de bain (?) va laver les cheveux. »	Oui	4	8	8	6,67
Nid	Prétest	X	X	0	0	0	0
	Posttest	« Oiseau voler les nids avec la maison. »	Oui	7	7	7	7
Fantôme	Prétest	X	X	0	0	0	0
	Posttest	« Fantôme va la maison...c'est moi la maison. »	Oui	4	4	4	4
Total	Prétest	X	4 sur 4	11	17	16	14,67
	Posttest	X	6 sur 6	26	31	31	29,3

Moyenne de mots sémantiquement appropriés utilisés par phrase :

Prétest : 2,45 mots par phrase

Posttest : 4,88 mots par phrase

Tableau 4.28
Synthèse des résultats de S7

Habiletés évaluées	Instruments de mesure	Scores (normalisés)		Rang centile		Équivalence d'âge		Écart-type/Cote Z		Moyenne enfants (6ans)
		Pr	Po	Pr	Po	Pr	Pr	Pr	Po	
Vocabulaire réceptif	<i>ÉVIP (1993)</i>	61	67	<1	1	2 : 7	3 : 3	ND	ND	ND
	<i>Épreuve vocabulaire (Laplante, 2005)</i>	19 /30	20/30	ND	ND	ND	ND	ND	ND	ND
Vocabulaire expressif	<i>TDen</i>	27	35	ND	ND	ND	ND	Z=-1,46	Z=-0,46	$\bar{x}=42,05$
Réseaux sémantiques	<i>Famille de mots (réceptif)</i>	8	16	25	98	4 : 9	>7:11	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (expressif)</i>	3	7	1	16	<4 : 0	4 : 9	ND	ND	ND
	<i>Famille de mots (total)</i>	5	12	5	75	<4 : 0	4 : 9	ND	ND	ND
	<i>Association de mots</i>	5	6	5	9	<5 : 0	<5 : 0	ND	ND	ND
Évocation lexicale	<i>Dénomination automatique rapide</i>	11	13	63	84	7 : 0	7 : 8	ND	ND	ND
	<i>Dénomination rapide de couleurs</i>	19	20	ND	ND	ND	ND	≈ 1	≈ 1	$\bar{x}=36$ $\sigma=12,8$
	<i>Dénomination rapide d'images</i>	32	27	ND	ND	ND	ND	$\approx \bar{x}$	≈ 1	$\bar{x}=37$ $\sigma=10,9$
Traitement phonologique	<i>Répétition logatomes</i>	1	4	ND	ND	ND	ND	-5	-3	$\bar{x}=9$ $\sigma=1,6$
Compréhension langagière et de concepts	<i>Token-test</i>	66	128	ND	ND	ND	ND	Z=-1,49	Z=1,23	$\bar{x}=84,98$

Légende :
Pr : Prétest
Po : Posttest

4.3 Synthèse du chapitre

L'échantillon, composé de deux filles et de cinq garçons, chez qui sont observées des difficultés langagières persistantes, a amélioré les six habiletés langagières évaluées au fil des cinq semaines d'intervention au regard des divers instruments de mesure utilisés. Toutefois, en analysant les résultats obtenus pour chacun des sujets, ce ne sont pas tous les élèves qui ont amélioré l'ensemble de ces habiletés langagières. En effet, comme l'ont montré les sous-sections précédentes, il semble que certains élèves ont progressé, d'autres ont plutôt obtenu des résultats stables tandis que certains ont même régressé. Le chapitre suivant tentera d'expliquer les résultats obtenus par l'échantillon au regard des écrits scientifiques, des caractéristiques individuelles des sujets ainsi qu'en établissant des liens avec la nature des interventions.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Les résultats de l'étude ont mis en lumière une amélioration du vocabulaire pour l'échantillon à la suite des cinq semaines d'intervention. Plus précisément, la *Lecture interactive d'albums*, qui a été appliquée auprès de sept élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes, a eu une influence non seulement sur le développement du vocabulaire, mais également sur d'autres habiletés langagières. En observant les résultats globaux de l'échantillon, tous les aspects évalués se sont améliorés. Toutefois, en examinant les résultats individuels des sujets, des portraits distincts sont observés. En effet, les apprentissages de certains élèves sont variables de telle sorte que les progrès sont peu évidents. Ces résultats méritent donc d'être discutés en établissant des liens avec les écrits scientifiques, les interventions et les éléments retenus dans le journal de bord. Enfin, cette discussion permet de souligner les retombées pour l'étude de l'enseignement du vocabulaire auprès des élèves ayant des difficultés langagières persistantes et, plus largement, pour la didactique des langues.

Cette discussion se divise donc en plusieurs parties. Dans un premier temps, un rappel des principes de la *Lecture interactive d'albums* est fait, ce qui permettra d'expliquer plus précisément les résultats relatifs au vocabulaire tout en établissant des liens avec les écrits scientifiques. Puis, comme certains sujets ont obtenu des

résultats distincts, il importe de s'y attarder et de les expliquer. L'intervention a également eu des répercussions sur d'autres habiletés langagières. Pour chacune d'entre elles, les résultats seront expliqués. Ensuite, les résultats distincts des sujets concernant ces habiletés langagières seront présentés. Enfin, une synthèse des résultats et de leur explication conclut ce chapitre.

5.1 L'application de la *Lecture interactive d'albums*

La *Lecture interactive d'albums* s'inspire des principales étapes de l'*Interactive Book Reading* (Wasik et Bond, 2001 ; Wasik, Bond et Hindman, 2006). À partir de livres de littérature jeunesse, trois fois par semaine, sur une période de cinq semaines, les mots ciblés sont enseignés en respectant les trois phases de la démarche.

D'abord, la *phase d'activation des connaissances* permet de présenter les trois mots cibles de la semaine à l'aide d'objets et d'images les représentant ou appartenant au réseau sémantique de ceux-ci. Les élèves sont invités à manipuler les objets, à expliquer l'utilité de ceux-ci, à offrir des définitions, à les nommer, etc. L'expérimentatrice leur pose des questions afin de favoriser leur participation, mais aussi leurs apprentissages (ex.: *Connais-tu le nom de cet objet? Que peut-on faire avec cette chose?*).

Puis, suit la *phase de réalisation* qui permet, à travers la lecture d'un album jeunesse, de mettre en contexte les mots ciblés. Lors de la lecture, les enfants sont invités à interagir et à répondre à des questions.

Ensuite, l'intervention se poursuit avec une *phase de réinvestissement*. À la suite de la lecture, une petite discussion en lien avec l'histoire et la signification des mots a lieu (ex.: *Quels mots as-tu appris aujourd'hui? Peux-tu me montrer une image du (mot ciblé)? As-tu aimé l'histoire?*).

Enfin, une activité complémentaire conclut l'intervention. À l'aide de bricolages, de coloriages et de divers exercices demandant de repérer les mots cibles, les items

enseignés sont retravaillés dans d'autres contextes et un suivi individualisé est ainsi assuré auprès des sujets.

À travers la *Lecture interactive d'albums* implantée sur une période de cinq semaines, l'intervention découlait de plusieurs principes directeurs tirés de la littérature scientifique afin d'intervenir efficacement, auprès des enfants du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes, pour améliorer leur vocabulaire.

La *Lecture interactive d'albums* concorde avec plusieurs principes reliés à une intervention efficace visant l'enseignement du vocabulaire auprès d'une population spécifique : les élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes. Comme l'apprentissage de nouveaux mots est généralement lacunaire pour les enfants dysphasiques (Leclercq et Leroy, 2012), Nash et Donaldson (2005) promeuvent un apprentissage explicite à l'aide de multiples méthodes d'intervention. Également, puisque le vocabulaire s'apprend en grande partie de manière implicite, la lecture d'histoires à voix haute permet d'être exposé à des mots qui ont été ciblés dans un contexte sémantiquement riche et signifiant (Cunningham, 2005 ; Cunningham et Stanovich, 1998 ; Vadasy et Nelson, 2012). La combinaison d'activités favorisant l'apprentissage implicite et explicite semble tout particulièrement appropriée pour le développement du vocabulaire chez les enfants ayant des difficultés importantes sur le plan langagier. D'ailleurs, lors de la lecture d'une histoire, les sujets étaient en mesure de reconnaître les mots cibles travaillés lors des semaines précédentes, et ce, par eux-mêmes. Ils pointaient les images ou nommaient les mots cibles. La *Lecture interactive d'albums* englobe ces éléments clés d'un enseignement efficace du vocabulaire et s'avère tout indiquée pour les élèves ayant des difficultés langagières persistantes. D'autant plus qu'elle permet de rencontrer de manière répétée les mots ciblés, ce qui favorise l'intégration et l'apprentissage de ceux-ci (Nash et Donaldson, 2005 ; Parsons, Law et Gascoigne, 2005).

Puisque l'objectif de cette étude est d'évaluer l'impact de cette intervention sur le vocabulaire d'élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes, il importe de s'attarder plus précisément à l'interprétation des résultats concernant cet aspect.

5.2 Influence de la *Lecture interactive d'albums* sur le vocabulaire

Durant les cinq semaines d'intervention, les sept sujets de cette étude ont appris quinze mots ciblés préalablement. Trois mots étaient travaillés pendant une semaine, à raison de trois séances d'intervention durant celle-ci. En observant les résultats globaux suite à la passation du posttest, l'échantillon a amélioré le vocabulaire, et ce, sur les plans réceptif et expressif. La *Lecture interactive d'albums* semble donc influencer positivement le vocabulaire des élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes.

En effet, à travers l'utilisation d'objets et d'images, la lecture d'histoires à voix haute, les discussions et les diverses activités complémentaires, les trois mots cibles de la semaine sont rencontrés fréquemment et dans différents contextes. Les multiples expositions ont fort probablement contribué à l'apprentissage des mots ciblés et à l'amélioration des compétences lexicales des sujets. D'ailleurs, dans le journal de bord, il est noté que les sujets parviennent difficilement à nommer au moins un des trois mots cibles suite à la première séance d'intervention, et ce, même avec l'aide d'un support visuel. En ce qui a trait à la compréhension, bien souvent, ils sont en mesure de pointer l'image ou l'objet relié au mot cible. En revanche, la production de ces mots est plus ardue et demande au moins deux séances d'intervention afin que les élèves puissent les nommer. Ces informations vont dans le même sens que plusieurs études (Rice *et al.*, 1994 ; Riches, Tomasello et Conti-Ramsden, 2005 ; Weismer et Hesketh, 1996) et mettent en évidence l'importance de la fréquence à laquelle les nouveaux mots sont présentés et enseignés. Effectivement, la fréquence d'exposition influence l'apprentissage du vocabulaire chez ces élèves du préscolaire. Selon les

résultats obtenus, les trois séances d'intervention de soixante minutes semblent suffisantes pour mémoriser et comprendre partiellement les trois mots cibles. Les productions obtenues au *Test de production de vocabulaire oral* (Godard, 2012) montrent que les sujets n'utilisent pas encore systématiquement les mots cibles et font plutôt référence aux éléments du réseau sémantique. La compréhension de ces mots semble donc de plus en plus précise, mais l'utilisation de ceux-ci demeure lacunaire. Comme l'ont montré Rice et ses collègues (1994), les enfants dysphasiques ont besoin de davantage d'expositions et de présentations des mots avant de pouvoir bien comprendre et produire de nouveaux mots que les enfants de leur âge ou ceux étant jeunes et ayant des compétences linguistiques similaires. Afin d'affiner leur compréhension et d'intégrer ces mots cibles à leur vocabulaire actif, les élèves ayant des difficultés langagières doivent être exposés fréquemment à ces mots travaillés et doivent être encouragés à les utiliser au quotidien et dans divers contextes. Enfin, il est possible que leurs difficultés sur le plan de l'évocation lexicale aient entravé l'utilisation d'un mot compris.

De plus, non seulement les mots cibles doivent être rencontrés fréquemment, mais l'intervalle de temps entre les séances d'intervention est également un élément important à considérer. Suite à une séance d'intervention de soixante minutes où les mots étaient intensivement travaillés, bien souvent, les élèves ne parviennent pas à nommer ou à utiliser ces mots dans leurs productions orales. Plusieurs séances d'intervention se déroulant sur plusieurs journées sont donc bénéfiques pour les élèves afin qu'ils puissent se remémorer les mots enseignés et affiner la compréhension de ceux-ci. En effet, tout comme Riches, Tomasello et Conti-Ramsden (2005) l'ont montré, les élèves ont eu besoin de multiples expositions se déroulant sur plusieurs jours et elles engendrent une meilleure stabilisation de la trace lexicale.

Également, l'étude de Wasik, Bond et Hindman (2006) appliquant l'*Interactive Book Reading* a mis en lumière une absence de corrélation significative entre les

accessoires utilisés et les habiletés langagières des sujets. D'ailleurs, la *Lecture interactive d'albums* comprend une phase d'activation des connaissances où des objets et des images représentant les mots cibles ainsi que certains mots issus du réseau sémantique de ceux-ci. Selon leurs résultats, l'utilisation des objets et des images n'est pas significativement reliée au développement du vocabulaire. Tout comme d'autres chercheurs (Bloom, 2000 ; Nelson et Shaw, 2002), Wasik et ses collègues (2006) soulignent que les enfants peuvent apprendre de nouveaux mots sans l'aide d'objets et l'influence de ces derniers sur l'apprentissage du vocabulaire demeure incertaine. Toutefois, il importe de souligner que ces études ont été réalisées auprès d'enfants ayant un faible vocabulaire ou venant d'un milieu socioéconomique faible et non auprès d'enfants ayant des difficultés langagières persistantes. Les résultats obtenus aux tests de vocabulaire, suite à l'application de la *Lecture interactive d'albums*, et les informations tenues dans le journal de bord montrent des effets différents de ces études. Effectivement, la première phase de l'intervention était non seulement amusante pour les élèves participant à l'étude, mais elle était sémantiquement stimulante. Plus précisément, puisque le langage est déficitaire chez ces enfants, une simple définition orale peut parfois s'avérer ambiguë et complexe pour eux. Le recours à un support visuel pour définir, montrer, illustrer, mimer les mots cibles s'avère particulièrement utile et important. Ces enfants ont donc accès à une représentation concrète et tangible du mot cible. Cependant, le recours à des accessoires pour présenter le vocabulaire ciblé ne peut se faire qu'uniquement avec des mots qui peuvent être représentés par des images ou des objets. L'enseignement se limite donc à certains noms, adjectifs ou verbes. Puisque l'apprentissage des verbes représente une lacune importante pour les enfants dysphasiques (Leonard et Deevy, 2004), une intervention basée sur la *Lecture interactive d'albums* travaillant précisément cet aspect s'avère peu faisable. La contribution des accessoires concernant l'apprentissage du vocabulaire auprès des élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes devra donc être validée par de futures études scientifiques.

Enfin, l'intervention jumelant l'apprentissage explicite et implicite semble être efficace auprès de ces élèves puisque le vocabulaire réceptif et expressif s'est développé. Toutefois, aucune mesure n'a été prise pour distinguer l'apport de méthodes associées à un apprentissage explicite (utilisation d'accessoires, définitions, discussion) de celles associées à un apprentissage implicite (lecture d'histoires à voix haute). Il devient donc difficile d'affirmer que le fait de proposer une telle combinaison d'activités est plus efficace pour ces élèves que l'unique utilisation d'une méthode explicite. Cependant, considérant l'étude de Nash et Donaldson (2005), les sujets profitent davantage d'interventions variées. Il est donc probable que la *Lecture interactive d'albums* combinant ces deux méthodes ait contribué au développement du vocabulaire. Des études devront être effectuées afin de déterminer si l'apprentissage explicite demeure le moyen le plus efficace pour développer le vocabulaire des enfants ayant des difficultés langagières persistantes ou si la combinaison de l'apprentissage explicite et implicite est une avenue plus intéressante à considérer.

Sur le plan global, l'échantillon a amélioré le vocabulaire en compréhension et en production. Toutefois, en s'attardant plus attentivement à chacun des sujets, certains d'entre eux n'ont pas progressé quant à leur compétence lexicale. Plusieurs éléments peuvent avoir influencé ces résultats et il importe de s'y attarder.

5.2.1 Des particularités au regard des résultats de certains sujets

D'une part, en considérant les résultats obtenus à la passation des instruments de mesure évaluant le versant réceptif du vocabulaire, deux sujets ont régressé quant à cette habileté. D'abord, à l'*Échelle de vocabulaire en images du Peabody* (ÉVIP) (1993), S2 a obtenu un score inférieur au posttest. Il importe de mentionner que cet enfant a d'importantes difficultés attentionnelles qui peuvent avoir interféré sur ses capacités de concentration, lors de la deuxième passation de l'ÉVIP, influençant donc ses résultats. Puisqu'il a obtenu un score plus élevé au posttest à l'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot* (Laplante, 2005), il est possible d'inférer que sa

légère régression soit reliée à des difficultés attentionnelles et à la fatigue. Puis, concernant ce test, trois sujets n'ont pas progressé. En effet, S1 a obtenu les mêmes résultats aux deux temps de passation tandis que S3 et S6 ont régressé. Ces trois élèves ont tous des difficultés attentionnelles importantes qui peuvent avoir influencé la passation des instruments de mesure. De plus, S1 et S6 ont une langue première autre que le français. Il se peut que l'intervention n'ait pas été suffisante pour les élèves allophones de cet échantillon. Toutefois, puisqu'ils semblent avoir augmenté leur vocabulaire réceptif, considérant les scores obtenus à l'ÉVIP, il est possible que leurs difficultés attentionnelles aient également influencé leurs résultats à l'*Épreuve de vocabulaire* de Laplante (2005).

D'autre part, sur le plan expressif, deux sujets ont régressé. D'abord, tout comme pour le versant réceptif, S1 a obtenu un score inférieur au *Test de dénomination* (TDen) (Dudley et Delage, 1980). Quantitativement, il semble que son vocabulaire expressif ait régressé suite à l'intervention. Toutefois, lors de la passation du test, S1 était fatigué et passif. Son comportement, ses difficultés attentionnelles et la barrière linguistique ont potentiellement nui à ses résultats. Enfin, puisque les versants réceptif et expressif ont régressé suite aux interventions, il est possible de s'interroger sur les conditions de cette intervention auprès des enfants ayant des difficultés langagières ainsi qu'une langue première autre que le français. Puis, un autre sujet ne semble pas avoir progressé quant à son vocabulaire expressif. En effet, sur le plan quantitatif, S4 a augmenté son vocabulaire considérant les résultats obtenus au TDen (1980). Toutefois, sur le plan qualitatif, ce sujet a obtenu exactement les mêmes résultats aux deux temps de passation du *Test de production de vocabulaire oral* (Godard, 2012). Pour ce sujet, un trouble du langage est diagnostiqué et une hypothèse de déficience intellectuelle légère est émise par la psychologue scolaire. Ces limites sur le plan cognitif peuvent expliquer la présence d'écholalie et les difficultés dans la production orale spontanée. Toutefois, S3, chez qui une déficience intellectuelle légère est bel et bien diagnostiquée, a légèrement amélioré ses

productions à ce test. Il importe de souligner que ce sont ces deux élèves qui ont le moins bien performé à ce test. Il semble donc que l'intervention n'a pas permis aux élèves, ayant des limites sur le plan des capacités cognitives, de développer davantage leur capacité à produire spontanément des phrases incluant les mots cibles.

En somme, il importe donc de se questionner quant à l'efficacité de l'intervention pour les enfants allophones ayant des difficultés langagières et pour les élèves présentant des limites cognitives. De plus, une attention devra être portée lors de la passation des instruments de mesure afin d'éviter le plus possible que les difficultés attentionnelles ne puissent influencer négativement les résultats des élèves. Des heures supplémentaires et des séances d'évaluation plus courtes pourraient être une alternative afin d'éviter cette situation lors de futures recherches. Enfin, les enfants dysphasiques ont tendance à résister à la rééducation (Beaulieu et Buttiens, 2005 ; de Weck et Marro, 2010 ; Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, 2005) et cette stabilisation ou cette régression des résultats la met en lumière.

5.3 Répercussion sur les habiletés langagières évaluées

Même si l'intervention a pour principal objectif d'évaluer l'impact d'un enseignement visant l'amélioration du vocabulaire d'élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes, les résultats obtenus montrent une amélioration non seulement du vocabulaire, mais également des autres habiletés langagières évaluées. En effet, les réseaux sémantiques, l'évocation lexicale, le traitement phonologique et la compréhension langagière et de concepts se sont améliorés suite à la *Lecture interactive d'albums*. Les sous-sections suivantes s'attarderont à l'influence de l'intervention sur chacune de ces habiletés langagières.

5.3.1 Répercussions sur les réseaux sémantiques

Les quatre tests évaluant les réseaux sémantiques (tests *Famille de mot réceptif*, *expressif et résultat total*; *Association de mots* du CELF (2009) montrent une

amélioration de cette habileté pour l'échantillon, et ce, pour les deux versants du langage. Cette dernière s'explique principalement par la nature de l'intervention.

D'abord, la *Lecture interactive d'albums* regroupe trois mots cibles sous un même thème qui sera utilisé et travaillé au cours des trois séances d'une semaine d'intervention. Par exemple, durant la première semaine d'intervention, le thème des *animaux* est choisi pour enseigner les mots cibles *lapin*, *poisson* et *nid*. Comme le soulignent Leonard et Deevy (2004), dans une tâche demandant de rappeler des mots familiers et fréquents, les enfants dysphasiques rappellent ces items plus difficilement que les enfants du même âge, sans difficulté. Lorsque ces mots sont regroupés par thème ou par catégorie, bien qu'elle demeure plus faible que celle des enfants du même âge, leur performance s'améliore. Ils sont donc en mesure de se rappeler plus facilement ces mots lorsqu'ils sont regroupés par thème. Ce type de regroupement appliqué dans la *Lecture interactive d'album* semble avoir influencé positivement l'affinement des réseaux sémantiques ainsi que le développement du vocabulaire, comme le mentionnent ces auteurs.

Puis, lors de la *phase d'activation des connaissances*, pour le mot cible, par exemple *lapin*, plusieurs questions sont posées aux élèves tout en présentant un lapin en peluche (*Connais-tu cet animal? Comment s'appelle-t-il? Que mange-t-il? En as-tu déjà vu? Où?*). Puis, il est demandé de le comparer à un chat en peluche (*Est-ce un lapin? Pourquoi? Qu'est-ce qui les différencie? Qu'est-ce qu'un lapin?*). De cette façon, non seulement le mot *lapin* est enseigné, mais les sujets apprennent des mots appartenant à son réseau sémantique (ex. : animal, grandes oreilles, petite queue, carotte, etc.). Des questions semblables sont posées pour les autres mots ciblés. Effectuer des comparaisons et créer des liens entre les éléments du réseau sémantique permet de travailler spécifiquement l'organisation du lexique qui représente une lacune pour les enfants dysphasiques (de Weck et Marro, 2010). Ces questions et ces discussions autour des mots semblent avoir influencé les versants réceptif et expressif

des réseaux sémantiques des sujets puisque certains mots principalement reliés au mot cible y sont enseignés.

Enfin, l'intervention est répétée trois fois par semaine, ce qui augmente la fréquence d'exposition aux mots cibles et aux réseaux sémantiques. Comme Leonard et Deevy (2004) le mentionnent, les liens sémantiques du réseau se créent et se renforcent lorsque les occasions d'entendre ou de produire les mots sont fréquentes. La *Lecture interactive d'albums* ainsi que les résultats obtenus aux instruments de mesure appuient les propos de ces deux chercheurs puisque l'échantillon a amélioré les deux versants du langage des réseaux sémantiques. D'ailleurs, les résultats obtenus au test *Famille de mots - réceptif* permettent de mettre en évidence une amélioration plus grande du versant réceptif puisque tous les sujets, hormis S4 qui n'a pas pu effectuer le test, ont amélioré leur score. Certains d'entre eux ont obtenu un résultat supérieur à leur âge chronologique (S2) et d'autres sont parvenus à obtenir un score supérieur à ceux d'enfants âgés de plus de 7 ans 11 mois (S1; S5; S7). Il est donc fort probable que les trois phases de l'intervention appliquées trois fois par semaine aient eu une influence positive sur l'organisation sémantique des mots cibles. Cependant, à la deuxième passation du test, il est possible que les sujets aient compris davantage les consignes du test et qu'un effet d'apprentissage du test ait eu lieu, ce sur quoi un groupe témoin aurait pu nous éclairer davantage. Également, ils connaissaient davantage l'expérimentatrice à ce moment, alors la tâche demandée était peut-être moins stressante pour eux. Ces éléments et cette habitude au test ont potentiellement eu une influence sur les résultats. Toutefois, une augmentation aussi considérable du versant réceptif peut laisser présager une efficacité de l'intervention.

Les résultats obtenus aux quatre tests évaluant les réseaux sémantiques montrent effectivement une amélioration pour l'échantillon. Toutefois, ils mettent également en évidence les difficultés importantes que présentent les sujets de cette étude concernant plus spécifiquement le versant expressif de l'organisation sémantique, et ce, avant et après les interventions. D'ailleurs, les résultats obtenus au test

Association de mots évaluant les réseaux sémantiques sur le plan expressif montrent une faible amélioration pour l'échantillon. Ainsi, des lacunes importantes demeurent pour ce versant du langage, surtout dans des tâches demandant de nommer autant que possible des mots appartenant à une même catégorie sémantique (ex. : les vêtements, les animaux, la nourriture et les métiers). Comme Leonard et Deevy (2004) l'ont relevé, les enfants ayant des difficultés langagières persistantes nomment moins d'items à ce type de tâche comparativement aux enfants du même âge chronologique. De plus, les résultats obtenus à ce test mettent en évidence leurs difficultés, mais ils permettent également de souligner la possibilité d'améliorer les réseaux sémantiques par le biais d'une intervention visant le développement du vocabulaire. En ce sens, il importe de relever que les enfants ayant des difficultés langagières persistantes, qui présentent des limites sur le plan lexical, sont généralement en mesure d'organiser de façon appropriée les mots dans un réseau sémantique (Leonard et Deevy, 2004). Toutefois, celui-ci est bien souvent clairsemé et les liens entre tous ces mots sont moins nombreux et plus faibles que la normale. De plus, leurs réseaux impliquent les mêmes types de liens que ceux des enfants sans difficulté langagière (Leonard et Deevy, 2004). La *Lecture interactive d'albums* semble donc permettre d'affiner les réseaux sémantiques et de renforcer les liens constituant ceux-ci.

En observant les résultats individuels des sujets, certains d'entre eux n'ont pas amélioré l'un des deux versants des réseaux sémantiques au regard des tests utilisés. Il importe de s'attarder sur ces sujets et d'interpréter leurs résultats en établissant des liens avec leurs caractéristiques individuelles.

5.3.2 Des particularités au regard des résultats de certains sujets

Les résultats obtenus au test *Famille de mots - réceptif* permettent de constater que deux sujets ont obtenu des scores plus faibles à la passation du posttest. En effet, une faible régression est notée pour S5 et S6 considérant le plan réceptif. Il importe de mentionner que le versant expressif s'est toutefois amélioré considérant les résultats obtenus aux tests *Famille de mots - expressif* et *Association de mots*.

Plus précisément, concernant S5, ce garçon, chez qui un trouble du langage est soupçonné et qui est exposé à l'anglais à la maison, obtient un score largement supérieur à la moyenne des enfants de son âge aux deux temps de passation. Ces scores correspondent à ceux d'enfants âgés de plus de 7 ans 11 mois. Comme S5 a tendance à se fatiguer rapidement et qu'il ne semble pas persévérer lorsque la tâche est plus ardue, ces comportements peuvent avoir influencé sa performance lors de la passation du posttest *Famille de mots - réceptif*. Toutefois, en considérant l'évaluation du versant réceptif plus largement, S5 a très peu amélioré son vocabulaire en compréhension au regard des résultats obtenus à l'ÉVIP (progression d'un mois). Il se peut que les interventions n'aient pas été aussi efficaces pour développer ce versant du langage pour ce garçon.

Pour ce qui est de S6, cette fille allophone, chez qui un trouble du langage est soupçonné, n'a pas amélioré le versant réceptif des réseaux sémantiques au regard des résultats obtenus à *Famille de mots - réceptif*. Il est intéressant de relever qu'elle n'a pas réussi à améliorer le versant réceptif du vocabulaire selon les deux tests évaluant cet aspect (ÉVIP et *Épreuve de vocabulaire : Association image mot*). Tout comme S5, le versant réceptif n'a pas progressé. L'apprentissage et l'affinement du vocabulaire et des réseaux sémantiques semblent donc aller de pair selon ces résultats. En considérant les scores de S3, il est possible d'établir également un lien entre la performance aux tests évaluant les réseaux sémantiques et celle évaluant le vocabulaire. En effet, S3 a peu progressé considérant les résultats au test *Famille de mots - réceptif* et une régression est notée à l'*Épreuve de vocabulaire : Association image mot*. En somme, si la compréhension est plus restreinte, les réseaux sémantiques sont susceptibles d'être moins élaborés (Leonard et Deevy, 2004).

Sur le plan expressif, S3 est la seule à avoir stabilisé son score au test *Famille de mots - expressif* comparativement aux autres sujets qui ont tous amélioré ce versant (à l'exception de S4 qui n'a pas passé ces tests). En effet, cette jeune fille, ayant une déficience intellectuelle légère, un trouble déficitaire de l'attention ainsi qu'une

dyspraxie, a très peu progressé aux tests évaluant le vocabulaire expressif (TDen et *Test de production de vocabulaire oral*). Également, au test *Association de mots*, S1 est le seul à avoir stabilisé son score. Ce garçon a également régressé sur le plan du vocabulaire expressif au TDen. Encore une fois, ces résultats montrent le lien entre l'apprentissage du vocabulaire et l'organisation sémantique.

En somme, d'après les résultats des élèves participant à cette étude, le vocabulaire ainsi que l'élaboration des réseaux sémantiques ont une influence l'un sur l'autre. Éventuellement, l'intégration d'un enseignement ciblant l'organisation sémantique au cœur de la *Lecture interactive d'albums* permettrait d'améliorer l'intervention et, par le fait même, ces deux habiletés langagières.

5.3.3 Répercussions sur l'évocation lexicale

La *Lecture interactive d'albums* semble également avoir influencé l'évocation lexicale de plusieurs sujets de l'étude. En effet, les scores moyens obtenus aux trois tests de dénomination (*Dénomination automatique rapide* (CELF, 2009); *Dénomination rapide de couleurs* (BSEDS, 2011); *Dénomination rapide d'images* (BSEDS, 2011)) ont augmenté suite aux interventions. La nature de l'intervention influence probablement le développement de cette habileté.

À travers les trois phases de la démarche, les sujets sont invités à nommer les mots cibles à l'aide d'images et d'objets tout en répondant à des questions et en établissant des liens avec les éléments issus du réseau sémantique de ceux-ci. Donc, les élèves développent non seulement l'évocation des mots cibles, mais également celle des items appartenant aux mêmes réseaux sémantiques.

Les tâches de dénomination rapide où le temps de réponse est noté s'avèrent d'excellents indicateurs pour cette habileté selon Leonard et Deevy (2004). Ces auteurs mentionnent également que les items évoqués plus lentement proviennent généralement d'un réseau sémantique lacunaire où les liens organisant ce réseau sont moins nombreux et plus faibles. Un rapport entre les réseaux sémantiques et

l'évocation lexicale serait donc établi. Les résultats des sujets obtenus aux tests mesurant l'évocation lexicale vont dans le même sens. En effet, la plupart des sujets, pour qui les réseaux sémantiques ne se sont pas améliorés (stabilisation ou régression des résultats) considérant les tests évaluant cette habileté, ont également régressé ou maintenu leurs scores aux tests mesurant l'évocation lexicale. Plus précisément, S1 et S5 ont stabilisé leur score à l'un des tests évaluant le versant expressif des réseaux sémantiques et n'ont pas été en mesure d'effectuer une dénomination de deux items (couleur et forme) au test *Dénomination automatique rapide*. De plus, pour le test *Dénomination rapide d'images*, S1 n'a pas été en mesure d'effectuer le test puisqu'il ne connaissait pas les mots fréquents utilisés dans ce test (lapin, chapeau, couteau, raisin, ciseau) tandis que S3 a nommé plus lentement ces items au posttest. Enfin, S5, chez qui une régression a été observée sur le plan réceptif des réseaux sémantiques, a stabilisé ses résultats au prétest et au posttest aux tests *Dénomination automatique rapide* et *Dénomination rapide d'images* et a régressé à celui de *Dénomination de couleurs*.

Donc, les résultats obtenus aux tests évaluant l'évocation lexicale semblent aller de pair avec ceux obtenus pour l'évaluation des réseaux sémantiques. Nécessairement, l'évocation s'avère plus ardue lorsque le mot à évoquer se situe dans un réseau sémantique moins élaboré et comprenant des liens plus faibles (Leonard et Deevy, 2004). Également, s'il s'agit de difficultés purement reliées à l'évocation lexicale, les mots fréquents tout comme les mots rares seraient difficiles à évoquer et des erreurs seraient relevées, peu importe la fréquence de ceux-ci (Leonard et Deevy, 2004). Les cas de S1, S3 et de S5 sont pertinents pour mettre en lumière l'importance des réseaux sémantiques pour l'évocation lexicale. Pour les élèves ayant des difficultés langagières persistantes présentant des lacunes sur le plan de l'évocation lexicale, une rééducation axée sur l'affinement et l'organisation des réseaux sémantiques semble être une voie intéressante à considérer. De futures études pourront valider cette avenue.

De plus, une évocation lexicale déficitaire peut être reliée à d'autres lacunes sur le plan langagier. En effet, il est possible que ces difficultés découlent d'un encodage déficitaire. Les résultats de S4 fournissent un exemple pertinent pour cet aspect. Bien que ses scores soient très faibles au test *Dénomination rapide d'images* (-5 écarts-types au prétest; -3 écarts-types au posttest), S4 parvient à améliorer son score au posttest. Il est intéressant de mentionner qu'au test *Dénomination rapide de couleurs*, S4 a non seulement amélioré son score, mais il a également été en mesure d'effectuer deux temps se situant dans la moyenne des enfants de son âge. À première vue, il peut être étonnant d'observer des résultats aussi différents à des tests évaluant la même habileté. Cette différence peut être expliquée par l'enseignement intensif qu'a reçu S4, ciblant l'apprentissage des couleurs. Plus précisément, une éducatrice spécialisée a travaillé auprès de lui et lui a enseigné les couleurs en séances d'intervention individuelles. Ce travail de longue haleine a porté fruit puisque S4 est en mesure d'évoquer, aussi rapidement que les enfants de son âge, les couleurs, et ce, malgré ses limites sur le plan intellectuel. Ces informations permettent donc de soupçonner que S4 présente principalement des difficultés à encoder l'information requérant ainsi un enseignement intensif et soutenu. Une fois l'information encodée, S4 est en mesure de la récupérer facilement dans sa mémoire. Bien que son évocation lexicale semble lacunaire au premier abord, ses difficultés à évoquer découlent fort probablement d'un encodage déficitaire. Ces éléments portent à croire qu'il faut être prudent avant d'affirmer que les sujets présentent des difficultés reliées spécifiquement à l'évocation lexicale. Enfin, elles mettent en évidence l'efficacité d'un enseignement intensif et ciblé pour des élèves ayant des difficultés langagières persistantes.

Finalement, tout comme le soulignent de Weck et Marro (2010), il importe de distinguer la capacité d'évoquer de celle de la connaissance d'un item lexical. En ce sens, même si certains élèves semblent présenter des difficultés à évoquer, il est probable que ceux-ci aient tout de même appris les mots ciblés et les connaissent. Au

regard des résultats obtenus aux tests évaluant l'évocation et des productions des sujets au *Test de production de vocabulaire oral* (Godard, 2012), des liens peuvent être établis entre les performances. D'abord, les deux sujets (S2 et S7), ayant obtenu des scores dans la moyenne ou supérieurs à celle-ci, aux tests évaluant l'évocation lexicale, sont les seuls sujets à avoir utilisé systématiquement les mots cibles dans leurs productions orales. Les sujets S1, S3, S5 et S6, pour qui une régression est notée à certains tests mesurant l'évocation lexicale ou pour qui, malgré une amélioration relevée, les scores demeurent très faibles, utilisent très peu ou aucunement les mots cibles dans leurs productions. Par exemple, S6 a amélioré ses résultats aux trois tests évaluant l'évocation lexicale. Cependant, ses scores demeurent très faibles (ex. : *Dénomination rapide de couleurs* : -3 écarts-types au prétest / -1 écart-type au posttest). Au *Test de production de vocabulaire oral*, ni au prétest, ni au posttest, elle utilise un mot cible dans l'une de ses productions. Elle fait surtout référence à des mots issus du réseau sémantique du mot ciblé. Il est donc possible de croire que ce sujet, tout comme S1, S3 et S5, connaît les mots cibles, mais la récupération de ceux-ci en mémoire est ardue.

5.3.4 Répercussions sur le traitement phonologique

Les résultats obtenus au test *Répétition de logatomes* (BSEDS, 2011) mettent en lumière les difficultés sur le plan phonologique des sujets de cette étude. Comme Maillart et Parisse (2006) l'ont montré dans une étude francophone, les enfants dysphasiques commettent davantage d'erreurs phonologiques que les enfants de leur âge chronologique. Même si les sujets de cette étude n'ont pas encore de diagnostic de dysphasie, leurs résultats obtenus à ce test mettent en évidence leurs lacunes importantes sur le plan phonologique (scores moyens au prétest : entre le 4^e et le 3^e écart-type sous la moyenne/ au posttest : entre le 2^e et le 3^e écart-type sous la moyenne). Toutefois, ce test permet difficilement d'affirmer que la *Lecture interactive d'albums* a amélioré le traitement phonologique des sujets. Puisque plusieurs élèves ont une dyspraxie (S3; S5; S7) ou présentent des lacunes sur le plan

moteur (S4), il devient difficile d'évaluer précisément le traitement phonologique à l'aide d'un test demandant de répéter des pseudomots. En effet, leurs difficultés à répéter les items peuvent être reliées à leurs lacunes sur le plan moteur. D'ailleurs, quatre sujets (S3; S4; S5; S6) ont obtenu les mêmes résultats aux deux temps de passation. Hormis S6, ils ont tous des difficultés sur le plan moteur. Il semble donc que les sujets ayant de telles lacunes aient résisté aux interventions. Cette élève (S6), chez qui aucun indice de trouble moteur n'est relevé, présente des difficultés importantes sur le plan phonologique. Bien souvent, son discours est peu compréhensible en raison de ces lacunes. Aussi, il importe de rappeler que cette fille est allophone et que plusieurs phonèmes de la langue française sont distincts du mandarin, sa langue maternelle. Cet aspect peut également influencer la composante phonologique de son langage. Enfin, S7 est le seul sujet dyspraxique à avoir amélioré son score au test *Répétition de logatomes*. Il importe de mentionner que ce garçon a bénéficié d'interventions orthophoniques ciblant la composante phonologique du langage. Il est fort probable que ces interventions aient contribué et amélioré cet aspect au test évaluant le traitement phonologique. Encore une fois, il est difficile de distinguer si le traitement phonologique s'est amélioré ou plutôt si les difficultés sur le plan moteur et verbal reliées à la dyspraxie se sont estompées.

En somme, un test évaluant le versant réceptif du traitement phonologique aurait été plus approprié pour les sujets présentant des difficultés motrices. Par exemple, un test demandant de comparer des paires minimales (bain/pain) aurait été une alternative plus intéressante. Éventuellement, il serait pertinent de prévoir l'interférence entre la dyspraxie et l'évaluation du traitement phonologique. Toutefois, les deux autres sujets (S1 et S2) ne présentant pas de lacunes sur le plan moteur ont amélioré leur performance suite aux interventions. Même si la *Lecture interactive d'albums* n'avait pas pour but d'améliorer spécifiquement le traitement phonologique, il semble que l'échantillon ait amélioré cet aspect. Afin d'améliorer le vocabulaire, il semble que de partir de la phonologie pour travailler la sémantique soit une avenue

intéressante selon McGregor (1994). Il semble que les interventions visant la rééducation de la composante phonologique influencent la composante sémantique. Éventuellement, une partie de l'intervention de la *Lecture interactive d'albums* pourrait être consacrée à la rééducation phonologique. La combinaison des composantes sémantique et phonologique pourrait s'avérer une avenue prometteuse pour l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire auprès des enfants ayant des difficultés langagières persistantes.

5.3.5 Répercussions sur la compréhension langagière et de concepts

L'utilisation du *Token-test* issu de la batterie de tests de langage Dudley/Delage (1980) a permis de mettre en lumière les difficultés que présente l'échantillon en ce qui concerne la compréhension langagière et celle de concepts. En effet, au prétest, tous les élèves obtiennent des scores sous la moyenne des enfants de leur âge (l'échantillon obtient une cote Z de -1,31). Au posttest, il est étonnant de constater que le score moyen de l'échantillon est supérieur à la moyenne des enfants de leur âge (cote Z étant de >1,25). À l'exception de S3 et S4, tous les sujets ont obtenu des résultats supérieurs à la moyenne au posttest. Il est intéressant de constater que ces deux sujets présentent des limites sur le plan intellectuel. Il est donc probable que ces limites aient créé une résistance vis-à-vis les interventions et une amélioration plus faible est alors relevée. Les résultats de l'échantillon obtenus au posttest sont fort étonnants considérant les difficultés langagières persistantes que présentent les sujets de cette étude. Cette amélioration peut être expliquée principalement par deux éléments.

D'une part, lors de la dernière activité de réinvestissement d'une semaine d'intervention, un exercice demandant aux sujets de respecter les consignes offertes oralement par l'expérimentatrice avait lieu. Ces consignes comprenaient les trois mots cibles travaillés durant la semaine. Par exemple, à la première semaine, pour les mots cibles *lapin*, *poisson* et *nid*, une image était remise aux sujets et les consignes suivantes étaient demandées : « *Colorie le gros poisson en vert; Colorie en brun le*

lapin qui mange la carotte; Colorie en jaune le nid avec les œufs; Encercle en bleu le poisson qui saute; Fais un X en vert sur le lapin debout; Encercle en rouge le nid dans l'arbre. » À travers la lecture d'albums et les questions posées, la compréhension langagière était également travaillée. Il est pourtant surprenant de constater qu'une activité ayant lieu une fois par semaine, travaillant spécifiquement la compréhension langagière et de concepts, ait influencé autant cette habileté chez des sujets qui ont tendance à résister aux interventions.

D'autre part, ces résultats peuvent également laisser croire qu'un biais relié à ce test est survenu. Il est probable qu'une accoutumance au test ait eu lieu. En effet, puisque les sujets répondaient une fois de plus au *Token-test*, ils étaient fort probablement moins stressés et ils connaissaient la tâche qui leur était demandée. Ils ont potentiellement appris à mieux répondre au test la deuxième fois.

Enfin, puisque tous les sujets ont amélioré leur compréhension langagière et de concepts, la *Lecture interactive d'albums* semble avoir eu une influence sur cette habileté. Plus précisément, le journal de bord relève une amélioration lors des activités d'identification des mots cibles demandant de respecter les consignes.

5.4 Synthèse

Au cours des cinq semaines d'intervention, les sujets de cette étude, regroupés dans une classe de langage et présentant des difficultés langagières persistantes, ont tiré profit de la *Lecture interactive d'albums*. Par le biais de cette intervention, cette étude a pour but d'améliorer le vocabulaire de ces élèves. Suite à la comparaison des résultats du prétest à ceux du posttest, une amélioration non seulement du vocabulaire, mais aussi des réseaux sémantiques, de l'évocation lexicale, du traitement phonologique et de la compréhension langagière et de concepts est notée. En considérant les écrits scientifiques ainsi que les résultats obtenus, la *Lecture interactive d'albums* s'avère donc tout indiquée pour améliorer plusieurs habiletés langagières chez une population présentant des difficultés langagières persistantes.

Dans un contexte écologique de classe de langage du préscolaire, les enfants sont bien souvent en attente de diagnostic ou de cote ministérielle. Ils y sont regroupés en fonction de leurs difficultés persistantes sur le plan langagier, mais la source demeure parfois encore inconnue. Leurs lacunes sont si importantes qu'ils ont besoin d'un environnement stimulant spécifiquement le langage. L'insertion en classe ordinaire n'est bien souvent pas assez efficace pour stimuler suffisamment leur langage et la fréquentation de la classe spéciale s'avère nécessaire. Dans ce cas, plusieurs profils d'élèves s'y retrouvent non seulement au regard de leurs caractéristiques langagières, mais aussi au regard de leurs caractéristiques individuelles. À la suite de l'application de la *Lecture interactive d'albums*, plusieurs constats sont émis en fonction des résultats obtenus.

D'abord, comme les deux sujets allophones (S1 et S6) ont très peu amélioré leur vocabulaire et leur évocation lexicale, il semble que l'intervention ne soit pas assez efficace pour développer ces deux habiletés langagières pour des enfants ayant pour langue première une autre langue que le français. Pour ce type de sujets, l'accent devra être mis sur un enseignement plus intensif du vocabulaire et sur le développement de l'évocation lexicale.

Puis, la plupart des enfants présentant une dyspraxie (S3, S5, S7) ou des indices de trouble moteur (S4) n'ont pas amélioré le traitement phonologique considérant les résultats obtenus au test *Répétition de logatomes*. Une rééducation sur le plan moteur devra être envisagée pour ces élèves et un travail axé sur la phonologie devra être privilégié afin qu'ils développent cette composante et qu'il soit possible d'évaluer plus précisément le traitement phonologique.

Ensuite, les enfants ayant une déficience intellectuelle légère (S3) ou présentant des limites sur le plan intellectuel (S4) ont le moins progressé suite aux interventions. Ces élèves semblent donc résister davantage aux interventions que leurs camarades de classe sans limites intellectuelles. Les résultats montrent qu'il est possible d'améliorer leurs habiletés langagières par le biais d'un enseignement intensif, ciblé

et individualisé. Les nombreuses répétitions semblent créer une trace mnésique ce qui pourrait laisser croire qu'un prolongement de la durée de l'intervention aiderait ces élèves.

Enfin, en considérant les résultats des élèves, des liens peuvent être établis entre l'apprentissage de différentes habiletés langagières. D'une part, les écrits scientifiques ainsi que la performance des élèves montrent que l'apprentissage et le développement du vocabulaire sont reliés aux réseaux sémantiques. D'autre part, il semble que l'organisation sémantique ait une influence sur l'évocation lexicale. Étant donné cette influence entre ces habiletés langagières, il est important d'intégrer davantage d'activités au sein de la *Lecture interactive d'albums* sollicitant les réseaux sémantiques et l'évocation lexicale.

CONCLUSION

Cette étude appliquant la *Lecture interactive d'albums* auprès des élèves du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes amène à dégager les conclusions. Ce chapitre permet donc de dresser un bilan et de proposer quelques pistes prospectives.

Dans un premier temps, un rappel de la problématique est fait afin de recentrer cette étude ainsi que les résultats qui en découlent. Ces derniers ont été présentés et discutés au sein des deux derniers chapitres. Pour ce chapitre-ci, les limites reliées à l'étude et aux résultats sont décrites. Puis, l'apport de cette étude sur le plan didactique et de la recherche en éducation est examiné. Enfin, quelques pistes de recherche pour de futurs travaux et pour l'amélioration de la *Lecture interactive d'albums* sont proposées afin de conclure ce mémoire.

Rappel de la problématique et bilan de l'étude

L'intention à l'origine de cette étude concerne l'amélioration du vocabulaire d'élèves du préscolaire présentant des difficultés langagières persistantes grâce à un enseignement ciblant cet aspect. Cette intervention se fait donc dans un cadre de prévention d'un parcours cahoteux en lecture qui guette ces élèves. En effet, les difficultés langagières affectent bien souvent l'identification des mots écrits et la compréhension en lecture (Bishop et Adams, 1990 ; de Weck et Marro, 2010 ; ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007 ; Ordre des orthophonistes et

audiologistes du Québec, 2005). À ce jour, les sujets de cette étude ne sont pas encore formellement entrés dans l'apprentissage de l'écrit. Toutefois, les limites sur le plan du vocabulaire oral affectent présentement leur communication ainsi que leur compréhension et leur production de messages oraux. Ces lacunes risquent donc de teinter fortement l'apprentissage éventuel de l'écrit. Sachant que le vocabulaire est au cœur de la compréhension tant orale qu'écrite (Marulis et Neuman, 2010) et qu'il est une variable associée à la réussite en lecture et en écriture (National Early Literacy Panel, 2008), un enseignement ciblant l'apprentissage de cet aspect s'avère essentiel pour ces enfants. Pour y parvenir, la *Lecture interactive d'albums* a été utilisée. Cette intervention a permis d'atteindre l'objectif visant l'évaluation de l'impact de son application et de répondre à la question de recherche : *Quel est l'impact de la Lecture interactive d'albums, une intervention combinant l'apprentissage explicite et implicite de mots ciblés, sur le vocabulaire d'enfants du préscolaire ayant des difficultés langagières persistantes?*

Les résultats montrent qu'il est possible d'améliorer non seulement le vocabulaire, mais plusieurs habiletés langagières au fil des séances d'intervention.

Limites de la recherche

Les résultats de cette étude montrent une amélioration du vocabulaire et de plusieurs habiletés langagières, notamment les réseaux sémantiques, l'évocation lexicale, le traitement phonologique et la compréhension langagière et de concepts chez plusieurs sujets. Toutefois, cette recherche présente bien évidemment certaines limites. Au terme de cette intervention, il est possible d'effectuer un retour critique sur celle-ci.

D'abord, l'échantillon retenu n'est pas représentatif de la population dysphasique puisqu'il s'agit d'un échantillon de convenance. Les résultats issus de cette étude préexpérimentale ne sont donc pas représentatifs ni généralisables. De plus, dans la mesure où les résultats obtenus par ce groupe expérimental ne sont pas comparés à

ceux d'un groupe-contrôle, il est difficile d'affirmer que la *Lecture interactive d'albums* a bel et bien permis aux sujets d'améliorer leurs habiletés langagières.

Puis, étant donné l'âge des sujets participant à cette étude, soit entre quatre et six ans, leur développement langagier est en plein essor. De ce fait, les résultats aux instruments de mesure décèlent, pour la plupart, une amélioration des habiletés langagières. Par contre, il est difficile de pouvoir affirmer que cette progression est reliée principalement aux interventions et non à la maturation des sujets. Certains tests, tel l'ÉVIP, permettent de suivre le développement de l'enfant en comparant sa performance à son âge chronologique. Toutefois, la plupart des tests ne permettent pas de distinguer l'apprentissage des sujets de leur maturation. Dans un même ordre d'idées, l'utilisation des mêmes tests en guise de prétest et de posttest s'avère pertinent afin d'observer une progression. Cependant, un risque d'accoutumance à ceux-ci est relevé. En effet, les résultats obtenus au posttest pour le *Token-test* sont largement supérieurs à la moyenne des enfants de leur âge. Ces scores sont étonnamment élevés et peuvent découler d'une habitude à ce test.

Ensuite, il importe de mentionner que ces élèves sont regroupés dans une classe de langage et qu'ils ont accès à un suivi en orthophonie. Ces deux mesures de soutien ont pour but de stimuler le langage. Par conséquent, il est ardu de différencier la progression associée à l'intervention de celle reliée à l'enseignement ou aux interventions orthophoniques. Plus précisément, par le choix d'un contexte écologique de classe et non de laboratoire, il devient difficile de dissocier certaines variables influençant les apprentissages des élèves. Aucun contrôle de ces variables n'a été effectué.

De surcroît, il est difficile de se positionner quant au maintien de cette amélioration à long terme puisqu'aucune mesure d'observation de la préservation des apprentissages n'a été faite suite à la passation du posttest. Il est donc impossible de connaître l'influence de cette intervention sur une plus longue durée.

Enfin, le cadre théorique de cette étude est principalement basé sur des études examinant les dysphasiques ainsi que l'enseignement du vocabulaire. Comme aucun diagnostic de dysphasie n'est encore émis pour les sujets, leurs difficultés langagières peuvent découler d'autres troubles. Également, certains élèves présentent d'autres particularités pouvant affecter le langage (dyspraxie, déficience intellectuelle, trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité, enfants allophones, etc.). Ces éléments n'ont pas été pris en compte dans l'élaboration de l'intervention ni dans le cadre théorique. L'étude s'est plutôt centrée sur les difficultés langagières persistantes s'apparentant à la dysphasie.

En somme, comme il l'a été mentionné : les résultats de cette étude ne peuvent prétendre à quelque généralisation. Toutefois, ils permettent d'obtenir des informations plus précises concernant un petit échantillon d'une population hétérogène et ils pourront également alimenter de futurs travaux de recherche.

Apport de la recherche

D'entrée de jeu, il importe de rappeler que l'étude du vocabulaire auprès des enfants dysphasiques et, plus largement, auprès de ceux ayant des difficultés langagières du préscolaire, a encore été très peu examinée dans la littérature scientifique (Piérart, 2004). Cette étude permet d'obtenir des informations concernant l'apprentissage du vocabulaire auprès d'élèves francophones du préscolaire ayant des difficultés sur le plan langagier au regard d'une intervention favorisant l'apprentissage explicite et implicite. En effet, il est possible de constater que les enfants ayant des difficultés langagières peuvent améliorer leur vocabulaire ainsi que leurs réseaux sémantiques, leur évocation lexicale, leur traitement phonologique et leur compréhension langagière grâce à la *Lecture interactive d'albums*. De plus, les résultats mettent en évidence l'établissement de liens plus étroits entre l'organisation sémantique, le vocabulaire ainsi que l'évocation lexicale. Comme l'échantillon est une classe de langage du préscolaire, ce contexte écologique est pertinent puisqu'il

permet d'observer et d'évaluer l'application d'une intervention basée sur la recherche en contexte réel de classe. Comme plusieurs études ayant pour but de développer le vocabulaire chez les enfants dysphasiques (Nash et Donaldson, 2005 ; Parsons, Law et Gascoigne, 2005) se sont déroulées en laboratoire ou en sous-groupe de deux ou trois sujets, le contexte réel de classe permet de montrer la possibilité d'implanter facilement la *Lecture interactive d'albums* dans des classes de langage.

Pistes prospectives

Cette étude s'avère pertinente pour les sciences de l'éducation malgré la présence de certaines limites. En effet, dans une perspective de réitération, des améliorations pourraient être apportées. Cependant, l'étude et les résultats qui en découlent peuvent alimenter les recherches éventuelles dans le domaine de la didactique et de l'enseignement auprès des enfants du préscolaire ayant des difficultés langagières.

D'une part, certains éléments devraient être ajoutés afin d'améliorer l'efficacité de la *Lecture interactive d'albums*. D'abord, une composante phonologique serait bénéfique afin de diminuer les erreurs sur ce plan, mais aussi, afin de travailler conjointement la sémantique. En effet, comme McGregor (1994) l'a mis en évidence, les programmes d'intervention basés sur la rééducation phonologique réduisent non seulement les erreurs phonologiques, mais aussi les erreurs sémantiques. Un volet, travaillant la phonologie, ajouté à la *Lecture interactive d'albums* permettrait d'améliorer la composante phonologique du langage, composante lacunaire pour les sujets de cette étude, et influencer l'apprentissage du vocabulaire et le développement de la composante sémantique du langage. Puis, les résultats ont mis en lumière des liens étroits entre l'apprentissage du vocabulaire, des réseaux sémantiques et de l'évocation lexicale. Il serait donc important d'intégrer davantage d'activités ciblant précisément l'organisation sémantique et l'évocation lexicale.

D'autre part, quelques pistes de recherche sont proposées afin de poursuivre le travail avancé. D'abord, l'une des recherches s'avérant cruciale et pertinente serait de

vérifier si l'application de la *Lecture interactive d'albums* a une influence à long terme sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture puisque cette étude s'inscrit justement dans une perspective de prévention de ces difficultés. Également, il serait pertinent de comparer les performances d'un groupe d'élèves ayant des difficultés langagières persistantes à un groupe contrôle ayant les mêmes caractéristiques qui ne recevraient pas de telles interventions. De plus, la comparaison à un groupe contrôle formé de sujets ayant un simple retard de langage, étant allophones ou même présentant une déficience intellectuelle légère, pourrait être une avenue intéressante. Ainsi, cela permettrait de distinguer davantage ce qui appartient exclusivement à la dysphasie de ce qui appartient à d'autres pathologies, ce qui améliorerait la définition de la dysphasie qui, encore à ce jour, est basée sur des critères d'exclusion (de Weck et Marro, 2010).

Résultante de l'étude

L'évaluation de l'impact de cet enseignement a permis à de jeunes enfants, ayant d'importantes difficultés sur le plan du langage, d'améliorer leur vocabulaire et plusieurs habiletés langagières. Par ces activités ciblées, les enfants acquièrent de nouveaux mots et étendent leur vocabulaire. Éventuellement, cet apprentissage risque d'influencer positivement l'entrée dans l'écrit. Présentement, il permet surtout à ces élèves de pouvoir se repérer de mieux en mieux dans le monde qui les entoure et à mettre de plus en plus de mots sur leurs pensées, sur leurs sentiments et sur ce qu'ils vivent au quotidien. Un vocabulaire plus large et plus précis permet donc à ces enfants de diminuer leurs frustrations liées aux bris de compréhension, ce qui les amène à apprécier et à engager la communication au quotidien.

APPENDICE A

PRÉCISIONS SUR LES INTERVENTIONS

A.1	Calendrier des interventions (<i>voir</i> p.40)	156
A.2	Liste des albums (<i>voir</i> p.41)	157
A.3	Exemple de séances types (<i>voir</i> p.41).....	158

A.1 CALENDRIER DES INTERVENTIONS

Tableau A.1
Calendrier des interventions

Semaines	Séances	Albums	Mots cibles	Thèmes
Novembre 2012	Phase d'observation en classe			
Semaine 1 : 28 jan. au 1er février 2013	Prétest A			
Semaine 2 : 4 au 8 février 2013	Prétest B			
Semaine 3 : 11 au 15 février 2013	1	Superlapin	poisson, lapin, nid	Les animaux
	2	Petit poisson blanc		
	3	Dans le nid		
Semaine 4 : 18 au 22 février 2013	4	La maison d'Émilie	fantôme, maison, lampe	La maison hantée
	5	Le fantôme de neige		
	6	Je veux de la lumière!		
Semaine 5 : 25 février au 1er mars 2013.	7	Supercoquet	cheveu, parapluie, jupe	La personne
	8	Émilie, une fille qui décoiffe		
	9	Le parapluie de madame Hô		
Semaine 6 : 4 au 8 mars 2013	Semaine de relâche			
Semaine 7 : 11 au 15 mars 2013	10	L'arrosoir de Gaspard	pelle, arrosoir, tomate	Le jardin
	11	Gaspard et Lisa et les tomates disparues		
	12	Le secret du potager		
Semaine 8 : 18 au 22 mars 2013	13	Youpi ya!	navire, violon, saucisse	Les loisirs
	14	La musique de Maurice		
	15	Chien-saucisse		
Semaine 9 : 25 au 29 mars 2013	Posttest A			
Semaine 10 : 1 ^{er} au 5 avril 2013	Posttest B			

A.2 LISTE DES ALBUMS

Tableau A.2
Liste des albums sélectionnés

Titres	Auteurs	Mots cibles principalement travaillés	Thèmes
<i>Supertapin</i> (32 pages)	Stephanie Blake (2011)	<i>lapin</i>	Les animaux
<i>Petit poisson blanc</i> (20 pages)	Guido van Genechten (2012)	<i>poisson</i>	
<i>Dans le nid</i> (25 pages)	Anna Milbourne et Laurence Cleyet-Merle (2005)	<i>nid</i>	
<i>La maison d'Émilie</i> (40 pages)	Domitille de Pressensé (2011)	<i>maison</i>	La maison hantée
<i>Le fantôme de neige</i> (46 pages)	Jacques Duquennoy (2012)	<i>fantôme</i>	
<i>Je veux de la lumière!</i> (32 pages)	Tony Ross (2007)	<i>lampe</i>	
<i>Supercoquet</i> (40 pages)	Jean Leroy et Bérengère Delaporte (2012)	<i>jupe</i>	La personne
<i>Émilie, une fille qui décoiffe</i> (38 pages)	Fred L. (2011)	<i>cheveux</i>	
<i>Le parapluie de madame Hô</i> (33 pages)	Agnès de Lestrade et Martine Perrin (2007)	<i>parapluie</i>	
<i>L'arrosoir de Gaspard</i> (32 pages)	Ludo Enckels (1999)	<i>arrosoir</i>	Le jardin
<i>Gaspard et Lisa et les tomates disparues</i> (30 pages)	Anne Gutman et Georg Hallensleben (2011)	<i>tomate</i>	
<i>Le secret du potager</i> (30 pages)	Luc Focroulle et Annick Masson (2009)	<i>pelle</i>	
<i>Youpi ya!</i> (35 pages)	Mélanie Florian, Nathalia Van Der Ploeg et Joël Couvé (2011)	<i>navire</i>	Les loisirs
<i>La musique de Maurice</i> (37 pages)	David McPhail (2000)	<i>violon</i>	
<i>Chien-saucisse</i> (40 pages)	Gaëtan Dorémus (2001)	<i>saucisse</i>	

A.3 EXEMPLE DE SÉANCES-TYPES

Voici un exemple de trois séances d'intervention de la *Lecture interactive d'albums* qui a été appliquée, dans ce cas-ci, à la troisième semaine d'intervention. Sous le thème de la personne, les mots cibles *cheveu*, *jupe* et *parapluie* ont été enseignés et travaillés. Dans un premier temps, la *phase d'activation des connaissances* est décrite. Puisque cette phase est sensiblement la même pour les trois séances d'intervention, elle ne sera décrite qu'une seule fois. Par la suite, la *phase de réalisation* suivie de la *phase de réinvestissement* et de l'activité complémentaire sont présentées pour chacune des séances d'intervention.

D'abord, lors de la *phase d'activation des connaissances*, les trois mots ciblés sont présentés et définis en groupe-classe. Au tableau A.3, les définitions et les questions offertes ainsi que les objets utilisés pour présenter les mots cibles y sont présentés. Cette phase est répétée pour la deuxième et la troisième séance d'intervention.

Pour la première séance d'intervention, suite à la *phase d'activation des connaissances*, la *phase de réalisation* consiste à lire l'album *Supercoquet* (2012). Plusieurs questions sont posées avant la lecture et tout au long de celle-ci (ex. : *Qui est Supercoquet?*; *Que retrouve-t-on dans le garde-robe de Supercoquet d'après toi?*; *Quel vêtement porte-t-il?*; etc.). Suite à la lecture de l'histoire, une discussion a lieu. La *phase de réinvestissement* permet alors de poser différentes questions ouvertes et fermées pour approfondir la compréhension de l'histoire et pour retravailler les mots

ciblés (ex. : *As-tu aimé l'histoire?*; *Qu'aimait Supercoquet plus que tout?* *Que porte Supercoquet?*; etc.).

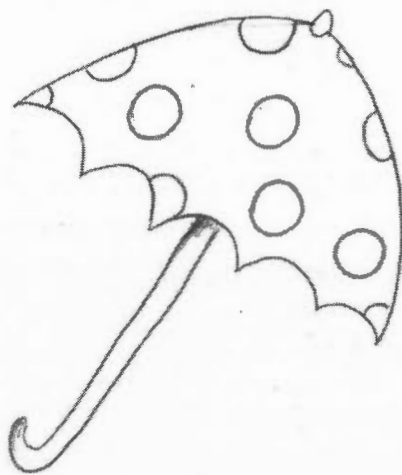
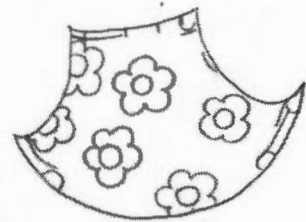
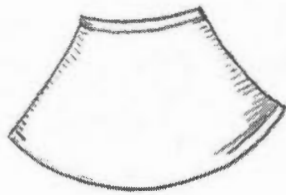
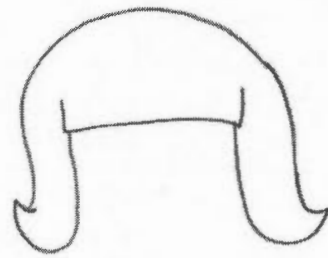
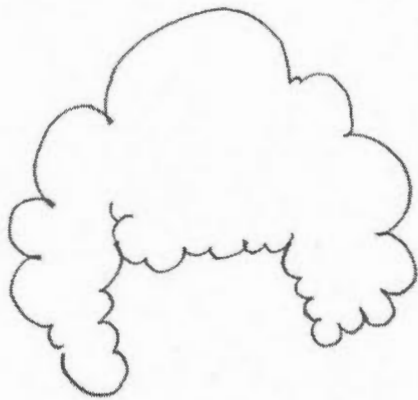
Tableau A.3
Phase d'activation des connaissances pour la semaine 3

Mot cible	Objets / illustrations utilisés	Questions	Définition offerte
<i>cheveux</i>	perruque	Connais-tu cette chose?	Poils qui poussent sur la tête.
		Comment s'appelle-t-elle?	
		Où poussent-ils?	
		Connais-tu des sortes de cheveux?	
<i>jupe</i>	jupe; bermuda; robe	Qu'est-ce que c'est?	Vêtement que portent les filles qui entoure la taille et les hanches.
		Comment se nomme cette chose?	
		Qui porte ce vêtement?	
		Est-ce une jupe? Pourquoi?	
		Qu'est-ce qui les différencie?	
<i>parapluie</i>	parapluie; imperméable	Qu'est-ce que c'est ?	Objet avec un manche qui nous protège de la pluie.
		Comment nomme-t-on cet objet?	
		À quoi sert-il?	
		Est-ce un parapluie? Pourquoi?	
		Qu'est-ce qui les différencie?	

Enfin, la première séance d'intervention se termine par une activité complémentaire (*Habille la superhéroïne*). Suite à la lecture de l'histoire, l'élève est invité à découper des images de jupes, de parapluies et de cheveux. Il choisit par la suite les morceaux qu'il veut ajouter à l'habillement de la superhéroïne. À la fin du collage, l'élève doit présenter son superhéros ainsi que ses choix.

Nom : _____

**Habille la superhéroïne**



À la deuxième séance d'intervention, suite à la *phase d'activation des connaissances*, la lecture de l'album *Émilie, une fille qui décoiffe* (2011) a lieu. Durant la *phase de réalisation*, plusieurs questions sont posées avant et pendant la lecture (ex. : *Voici Émilie. Qu'a-t-elle de spécial?; Que porte-t-elle?; Montre-moi ses cheveux. De quelle couleur sont ses cheveux?; etc.*). Ensuite, la *phase de réinvestissement* permet de poser d'autres questions sur l'histoire et les mots travaillés (*As-tu aimé l'histoire?; Comment étaient les cheveux d'Émilie?; Aimerais-tu avoir d'énormes cheveux comme Émilie? Pourquoi?; etc.*). Finalement, la deuxième séance d'intervention se termine par une activité complémentaire (*Mets les items pareils ensemble*). L'élève est donc invité à découper les images de jupes, de parapluies et de cheveux. Parmi ces images, des leurres sémantiques s'y retrouvent (ex. : robe, pluie, brosse à cheveux, etc.). L'élève doit découper les images et regrouper les mots cibles ensemble.

**Mets les items
pareils ensemble**

Nom : _____

Découpe et colle les jupes, les parapluies et les cheveux ensemble.

Attention! Il y a certains intrus...



cheveux



parapluie



jupe



Enfin, à la troisième et dernière séance d'intervention, suite à la *phase d'activation des connaissances*, la lecture de l'album *Le parapluie de madame Hô* (2007) a lieu. Plusieurs questions sont posées avant et pendant la lecture afin d'interagir avec les élèves et pour retravailler les mots cibles (ex. : *Regarde bien la couverture. Que vois-tu sur celle-ci?; Quand avons-nous besoin d'un parapluie?; Peux-tu me pointer le parapluie?; Pourquoi madame Hô a-t-elle perdu son parapluie?; etc.*). Puis, suite à la *phase de réalisation*, la *phase de réinvestissement* a lieu et elle permet de discuter de l'histoire, mais aussi des mots cibles (ex. : *As-tu aimé l'histoire?; Pourquoi madame Hô avait-elle les cheveux mouillés? Quand te promènes-tu avec un parapluie? As-tu besoin d'un parapluie aujourd'hui?; etc.*). Finalement, la séance d'intervention se termine par l'activité complémentaire (*Suis les consignes*). Une illustration comprenant des images des mots cibles est remise aux élèves. Ils doivent écouter attentivement les consignes et les exécuter :

Consignes :

1. Colorie en jaune la jupe de la dame;
2. Colorie en orange les cheveux de la petite fille;
3. Fais un X en bleu sur le parapluie à côté de l'arbre;
4. Encerle en rouge la jupe sur la corde à linge;
5. Fais un X en vert sur le parapluie que tient la dame;
6. Colorie en gris les cheveux de l'homme debout.



Suis les consignes



RÉFÉRENCES

- (BAnQ), Bibliothèques et Archives nationales. 2012. «Catalogue Iris». Consulté le 2 novembre 2012.
- Ajuriaguerra, Julian de (1974). *Manuel de psychiatrie*. Paris, Masson.
- American Psychiatric Association. 1996. *DSM-IV, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris: Masson, 1008 p.
- Anctil, Dominic. 2010. «L'erreur lexicale au secondaire: Analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants du français». Doctorat, Montréal, Département de didactique, Université de Montréal, 528 p.
- Azzano, Véronique, Monique Jacquier-Rioux, Dominique Lepaul, Christine Lequette, Guillemette Pouget et Michel Zorman (2011). *Bilan de Santé Évaluation du Développement pour la scolarité 5 à 6 ans (version 4.0) (BSEDS 5-6-V-4.0)*. Cogni-Sciences. Grenoble.
- Beaulieu, Louis, et Bernadette Buttiens. 2005. «Trouble primaire du langage/dysphasie: une définition actualisée, une démarche diagnostique novatrice et des outils cliniques, Travaux menés par l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec». *Fréquences: Revue de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec*, vol. 17, no 3, p. 8-12.
- Bishop, Dorothy V. M. 1997. *Uncommon understanding*. Hove: Psychology Press, 279 p.

- Bishop, Dorothy V. M., et Catherine Adams. 1990. «A Prospective Study of the Relationship between Specific Language Impairment, Phonological Disorders and Reading Retardation». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 31, no 7, p. 1027-1050.
- Blake, Stephanie. 2011. *Superlapin*. Coll. «lutin poche». Paris: l'école des loisirs, 32 p.
- Bloom, Lois, et Margaret Lahey. 1978. *Language Development and Language Disorders*. Coll. «Wiley Series on Communication Disorders»: John Wiley & Sons Inc, 689 p.
- Bloom, Paul. 2000. *How children learn the meaning of words*. Cambridge MA: MIT Press, 300 p.
- Botting, Nicola, et Gina Conti-Ramsden. 2004. «Characteristics of Children With Specific Language Impairment». In *Classification of Developmental Language Disorders*, Ludo Verhoeven et Hans van Balkom, p. 23-38. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boudreault, Paul. 2004. «La recherche quantitative ». In *La recherche en éducation: étapes et approches*, Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 151-180. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2008). Lire l'avenir : Pour répondre aux besoins futurs du Canada en matière de littératie. Ottawa: 83 p. En ligne. <<http://www.ccl-cca.ca/>>.
- Coyne, Michael D., Deborah C. Simmons et Edward J. Kame'enui. 2004. «Vocabulary Instruction for Young Children at Risk of Experiencing Reading Difficulties: Teaching Word Meanings during Shared Storybook Readings». In *Vocabulary Instruction: Research to Practice*, James F. Baumann et Edward J. Kame'enui, p. 41-58. New York: The Guilford Press.
- Cunningham, Anne E. 2005. «Vocabulary Growth Through Independent Reading and Reading Aloud to Children». In *Teaching and Learning Vocabulary*, Elfrieda H. Hiebert et Michael L. Kamil, p. 45-68. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cunningham, Anne E., et Keith E. Stanovich. 1998. «What Reading Does for the Mind». *American Educator*, p. 8-15.
- Dalpé, Véronique, Marie-Catherine St-Pierre et Pascal Lefebvre. 2010. «Habiletés mises en jeu dans la lecture et l'écriture et facteurs d'influence». In *Difficultés de lecture et d'écriture: prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*, Marie-Catherine St-Pierre, Véronique Dalpé et Céline Giroux, p. 47-94. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- de Lestrade, Agnès , et Martine Perrin. 2007. *Le parapluie de madame Hô*. Toulouse: Éditions Milan jeunesse, 33 p.
- de Pressensé, Domitille. 2011. *La maison d'Émilie*. Paris: Casterman 40 p.
- de Weck, Geneviève, et Pascale Marro. 2010. *Les troubles du langage chez l'enfant: Description et évaluation*: Masson, 364 p.
- de Weck, Geneviève, et Marie-Claude Rosat. 2003. *Troubles dysphasiques: Comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Coll. «Orthophonie». Paris: Masson, 223 p.
- Diamond, Linda, et Linda Gutlohn. 2006. *Vocabulary Handbook*. Californie: Core Literacy Library, 221 p.
- Dorémus, Gaëtan. 2001. *Chien-saucisse*: Éditions du Rouergue, 40 p.
- Dudley, John, et Jocelyne Delage (1980). Tests de langage - Dudley/Delage. Les éditions de l'abc. Saint-Lambert.
- Dunn, Lloyd M., Claudia M. Thériault-Whalen et Leota M. Dunn (1993). Échelle de vocabulaire Peabody (ÉVIP). Toronto, Psycan.
- Duquennoy, Jacques. 2012. *Le fantôme de neige*. Coll. «Zéphyr». Paris: Albin Michel Jeunesse, 46 p.
- Écalle, Jean, et Annie Magnan. 2002. *L'apprentissage de la lecture: fonctionnement et développement cognitifs*. Paris: Armand Colin, 319 p.

- Enckels, Ludo. 1999. *L'arrosoir de Gaspard*. Hasselt: Mango jeunesse, 32 p.
- Florian, Mélanie, Nathalia VanDerPloeg et Joël Couvé. 2011. *Youpi ya!* Bruxelles: Alice Éditions, 35 p.
- Focroulle, Luc, et Annick Masson. 2009. *Le secret du potager*. Namur: Mijade, 30 p.
- Fondation pour l'alphabétisation. 2012. «Les Adultes : Analphabétisme et alphabétisation». En ligne.
 <http://www.fondationalphabetisation.org/adultes/analphabetisme_alphabetisation/>. Consulté le 29 septembre 2012.
- Gaudreau, Louise. 2011. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal: Guérin, 297 p.
- Gérard, Christophe-Loïc. 1991. *L'enfant dysphasique*. Paris: Éditions Universitaires, 118 p.
- Godard, Lucie (2012). Test de Production du Vocabulaire Oral. Montréal, Université du Québec à Montréal (UQÀM).
- Gough, Philip B., et William E. Tunmer. 1986. «Decoding, reading, and reading disability». *Remedial and Special Education*, vol. 7, p. 6-10.
- Graves, Michael F. 2006. *The Vocabulary Book : Learning & Instruction* New York: Teachers College Press, 183 p.
- Gray, Shelley. 2004. «Word Learning by Preschoolers With Specific Language Impairment: Predictors and Poor Learners». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 47, no 5, p. 1117-1132.
- Gutman, Anne, et Georg Hallensleben. 2011. *Gaspard et Lisa et les tomates disparues*. Paris: Hachette jeunesse, 30 p.
- Harris, Justin, Roberta Michnick Golinkoff et Kathy Hirsh-Pasek. 2011. «Lessons from the Crib for the Classroom : How Children Really Learn Vocabulary». In *Handbook of Early Literacy Research*, Susan B. Neuman et David K. Dickinson, p. 49-65. New York: The Guilford Press.

- Hick, Rachel F., Kate L. Joseph, Gina Conti-Ramsden, Ludovica Serratrice et Brian Faragher. 2002. «Vocabulary profiles of children with specific language impairment». *Child Language Teaching and Therapy*, vol. 18, no 2, p. 165-180.
- Institut de la statistique Québec (2003). Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA): 12 p. En ligne. http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2005/fs_Eiaca2003.pdf.
- Kaiser, Ann P., Megan Y. Roberts et Ragan H. McLeod. 2011. «Young Children with Language Impairments: Challenges in Transition to Reading». In *Handbook of Early Literacy Research*, Susan B. Neuman et David K. Dickinson, p. 153-171. New York: Guilford.
- Kamil, Michael L., et Elfrieda H. Hiebert. 2005. «Teaching and Learning Vocabulary : Perspectives and Persistent Issues». In *Teaching and Learning Vocabulary : Bringing Research to Practice*, Elfrieda H. Hiebert et Michael L. Kamil, p. 1-23. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, Walter, et Teun A. vanDijk. 1978. «Toward a Model of Text Comprehension and Production». *Psychological Review*, vol. 85, no 5, p. 363-394.
- L., Fred. 2011. *Émilie, une fille qui décoiffe*. Coll. «Les Papareils»: Talents Hauts, 38 p.
- Laplanche, Line (2005). Épreuve de vocabulaire : Association image-mot. Montréal, Université du Québec à Montréal.
- , 2011. «L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture». In *L'évaluation de la littératie*, Marie-Josée Berger et Alain Desrochers, p. 139-174. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Leclercq, Anne-Lise, et Sandrine Leroy. 2012. «Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques». In *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation*, Christelle Mailart et Marie-Anne Schelstraete, p. 5-25. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

- Leonard, Laurence B. 1998. *Children with specific language impairment*. Coll. «Language, speech and communication». Cambridge: MA: MIT Press, 339 p.
- Leonard, Laurence B., et Patricia Deevy. 2004. «Lexical Deficits in Specific Language Impairment». In *Classification of Developmental Language Disorders: Theoretical Issues and Clinical Implications*, Ludo Verhoeven et Hans van Balkom, p. 209-234. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leonard, Laurence B., Carol Miller et Erika Gerber. 1999. «Grammatical Morphology and the Lexicon in Children With Specific Language Impairment». *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, vol. 42, no 3, p. 678-689.
- Leroy, Jean, et Bérengère Delaporte. 2012. *Supercoquet*. Toulouse: Milan, 40 p.
- Maillart, C., et C. Parisse. 2006. «Phonological deficits in French speaking children with SLI: A Study of French». *Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 45, no 1, p. 96-97.
- Marulis, Loren M., et Susan B. Neuman. 2010. «The Effects of Vocabulary Intervention on Young Children's Word Learning: A Meta-Analysis». *Review of Educational Research*, vol. 80, no 3, p. 300-335.
- McGregor, K. 1994. «Use of phonological information in word-finding treatment for children». *Journal of Speech & Hearing Research*, vol. 37, p. 1381-1393.
- McKeown, Margaret G., et Isabel L. Beck. 2004. «Direct and Rich Vocabulary Instruction». In *Vocabulary Instruction : Research to Practice*, James F. Baumann et Edward J. Kame'enui, p. 13-27. New York: The Guilford Press.
- McPhail, David. 2000. *La musique de Maurice*. Tours: L'école des loisirs, 37 p.
- Milbourne, Anna, et Laurence Cleyet-Merle. 2005. *Dans le nid*. Londres: Éditions Usborne 25 p.
- ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006). Favoriser la réussite de l'élève présentation des difficultés langagières en classe ordinaire. Québec: 58 p.

- (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Québec.
- Nagy, William. 2005. «Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive». In *Teaching and Learning Vocabulary*, Elfrieda H. Hiebert et Michael L. Kamil, p. 27-44. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nash, Marysia, et Morag L. Donaldson. 2005. «Word Learning in Children With Vocabulary Deficits». *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 48, no 2, p. 439-458.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy*. Washington DC, National Institute for Literacy.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction: Reports of the Subgroups*. Bethesda, MD, National Institute of Child Health and Human Development: 449 p.
- Nelson, Katherine, et Lea Kessler Shaw. 2002. «Developing a socially shared symbolic system». In *Language, literacy, and cognitive development: The development of symbolic communication*, Eric Amsel et James P. Byrnes, p. 27-57. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neuman, Susan B. 2011. «The Challenge of Teaching Vocabulary in Early Education». In *Handbook of Early Literacy Research*, Susan B. Neuman et David K. Dickinson, p. 358-372. New York: The Guilford Press.
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec. 2005. «Guide et outils cliniques : trouble primaire du langage : dysphasie». In *Colloque sur la dysphasie*, sous la dir. de Christiane Mrow, Bernadette Buttiens et Evelyn Perras.
- Parsons, Stephen, James Law et Marie Gascoigne. 2005. «Teaching receptive vocabulary to children with specific language impairment: a curriculum-based approach». *Child Language Teaching and Therapy*, vol. 21, no 1, p. 39-59.

- Perfetti, Charles A., Nicole Landi et Jane Oakhill (2005). *The Acquisition of Reading Comprehension Skill. The Science of Reading: A Handbook*. Margaret J. Snowling et Charles Hulme. Oxford, Blackwell Publishing: 661 p.
- Piérart, Bernadette. 2004. «Sémantique lexicale dans le syndrome phonologique syntaxique : données d'observation francophones». *Enfance*, vol. 56, no 1, p. 80-90.
- Préfontaine, Clémence. 1998. *Écrire et enseigner à écrire* Montréal: Les Éditions Logiques, 382 p.
- Rapin, Isabelle, et Doris A. Allen. 1983. «Developmental language disorders». In *Neuropsychology of Language, Reading, and Spelling*, Ursula Kirk, p. 155-184. New York: Academic Press.
- , 1996. «Troubles du développement du langage: considérations nosologiques». In *Troubles du développement du langage : Perspectives pragmatiques et discursives*, Geneviève de Weck, p. 23-60. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Rice, Mabel L., Janna B. Oetting, Janet Marquis, John Bode et Soyeong Pae. 1994. «Frequency of input effects on word comprehension of children with specific language impairment ». *Journal of Speech & Hearing Research*, vol. 37, no 1, p. 106-111.
- Riches, N. G., M. Tomasello et Gina Conti-Ramsden. 2005. «Verb Learning in Children with SLI: Frequency and Spacing Effects». *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, vol. 48, no 6, p. 1397-1411.
- Ross, Tony. 2007. *Je veux de la lumière!* Londres: Gallimard jeunesse, 32 p.
- Saint-Laurent, Lise. 2008. *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, 2e édition: Chenelière Éducation: Gaëtan Morin éditeur, 361 p.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2004. «La recherche qualitative/interprétative en éducation». In *La recherche en éducation: étapes et approches*, Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 124-150. Sherbrooke: Éditions CRP, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke.

- Semel, Eleanor Messing, Elisabeth H. Wiig et Wayne Secord (2009). CELF : évaluation clinique des notions langagières fondamentales. Pearson. Toronto.
- Sénéchal, Monique. 2000. «Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire». *Enfance*, p. 169-186.
- Seymour, Philip H. K. (2008). Continuity and discontinuity in the development of single-word reading: theoretical speculations. *Single-Word Reading, Behavioral and Biological Perspectives*. Elena L. Grigorenko et Adam J. Naples. New York, Lawrence Erlbaum Associates: 429 p.
- Snow, Catherine E., M. Susan Burns et Peg Griffin (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children Washington DC, The National Academies Press: 448 p.
- Snowling, Margaret J., et Charles Hulme. 2008. «Learning to Read with a Language Impairment». In *The Science of Reading: A Handbook*, p. 397-412: Blackwell Publishing Ltd.
- Stanovich, Keith E. 1986. «Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy». *Reading Research Quarterly*, vol. 21, p. 360-407.
- Storch, Stacey A., et Grover J. Whitehurst. 2002. «Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model». *Developmental Psychology*, vol. 38, no 6, p. 934-947.
- Torgesen, Joseph K. 2004. «Preventing Early Reading Failure». *American Educator*, vol. 28, no 3, p. 6-19.
- Tran, Evelyne. 1992. «Acquisition des connaissances et habiletés langagières : interview avec Claude Simard». *Québec français*, no 84, p. 48-50.
- Tunmer, William E., et James W. Chapman. 2011. «Does Set for Variability Mediate the Influence of Vocabulary Knowledge on the Development of Word Recognition Skills?». *Scientific Studies of Reading*, vol. 16, no 2, p. 122-140.

- , 2012. «The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 45, no 5, p. 453-466.
- Vadasy, Patricia F., et J. Ron Nelson. 2012. *Vocabulary Instruction for Struggling Students*. Coll. «What works for special-needs learners». New York Guilford, 190 p.
- Vancomelbeke, Philippe. 2004. *Enseigner le vocabulaire*. Coll. «Série Formation». Paris: Nathan, 271 p.
- vanGenechten, Guido. 2012. *Petit poisson blanc*. Namur: Éditions Mijade, 20 p.
- Wasik, Barbara A., et Mary Alice Bond. 2001. «Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms». *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, no 2, p. 243-250.
- Wasik, Barbara A., Mary Alice Bond et Annemarie Hindman. 2006. «The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers». *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, no 1, p. 63-74.
- Weismer, Susan Ellis, et Linda J. Hesketh. 1996. «Lexical learning by children with specific language impairment : Effects of linguistic input presented at varying speaking rates». *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 39, no 1, p. 177-190.
- Wigg, Elisabeth H., Wayne A. Secord, Eleanor Semel-Mintz, Louise Boulianne et Marie Labelle (2009). *Évaluation clinique des notions langagières fondamentales - version pour francophones du Canada*. PsychCorp.
- Wong, Anita M. Y., Joanna C. Kidd, Connie S. H. Ho et Terry K. F. Au. 2010. «Characterizing the Overlap Between SLI and Dyslexia in Chinese: The Role of Phonology and Beyond». *Scientific Studies of Reading*, vol. 14, no 1, p. 30-57.